



**ANA CRISTINA
SÃO MARCOS
REDONDO**

**Indisciplina: percepções sobre o Novo Estatuto do
Aluno**



**ANA CRISTINA
SÃO MARCOS
REDONDO**

**Indisciplina: percepções sobre o Novo Estatuto do
Aluno**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António A. Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Prof. Doutor António Maria Martins

professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Henrique da Costa Ferreira

professor adjunto do Instituto Politécnico de Bragança

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes

professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A realização deste estudo não seria possível sem a colaboração de diversas pessoas a quem gostaria de expressar o meu sincero agradecimento.

Os meus agradecimentos vão genericamente para todos os que permitiram que este trabalho se concluísse, mas alguns são obrigatória e nominalmente endereçados, não porque um trabalho como este o exige, mas antes porque deles dependeu a sua concretização.

O meu primeiro agradecimento é endereçado ao João e ao Gonçalo pelo carinho e pelos sorrisos com que me brindam, diariamente, sem os quais não teria a força e a energia de vida que tenho.

Aos meus pais pela força e apoio que ao longo da vida me têm dado.

Ao Professor Doutor António A. Neto-Mendes a quem devo um agradecimento muito especial, não só pelo estímulo intelectual que a sua orientação representou, mas sobretudo pelo seu apoio incondicional. A sua participação neste trabalho excedeu o simples papel de orientador. Sinto-me privilegiada por ter usufruído da sua orientação e, acima de tudo, da sua amizade.

À Isabel por todo o apoio informático indispensável à conclusão deste trabalho, mas, essencialmente, pela profunda amizade que sempre me demonstrou.

Ao Jorge pela paciência com que me foi ouvindo e pela prontidão com que respondeu aos meus pedidos de revisão de texto.

À Celeste e à Teresa pela amizade e colaboração prestadas quando solicitadas e ainda pela sua amizade.

Aos directores das escolas visitadas sem os quais a realização deste trabalho não seria possível.

Às minhas colegas de mestrado, Ana Paula, Cláudia e Suze, pela sua presença amiga.

O meu bem-haja a todos!

palavras-chave

indisciplina; conflito; comunidade educativa; processo ensino/aprendizagem; Novo Estatuto do Aluno do ensino não superior.

resumo

Configurando uma das temáticas mais complexas pela carga subjectiva e ambígua que comporta e que a caracteriza, a indisciplina na escola pública tem-se manifestado um foco de turbulência e perturbação no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na vida da comunidade educativa incluindo docentes, discentes, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e técnicos especializados, assumindo-se como uma temática cuja actualidade ganha contornos cada dia mais evidentes.

A criação de um estatuto do aluno do ensino não superior que prevê nos seus pressupostos uma actuação eficaz e capaz de controlar/combater a indisciplina através de medidas correctivas e sancionatórias proporcionou-nos uma linha de investigação.

O relevo desta temática motivou-nos uma preocupação académica de compreender melhor o fenómeno, relacionando-o com as percepções de directores de escola sobre o Novo Estatuto do Aluno do ensino não superior (NEA).

Na parte teórica deste trabalho abordou-se a temática da indisciplina e as políticas educativas bem como o enquadramento legal do NEA.

Seguiu-se uma metodologia qualitativa, de modo a valorizar as percepções dos sujeitos, pelo que o estudo assentou na metodologia de estudo de caso múltiplos, de acordo com Bogdan (1994), tendo por base quatro entrevistas a quatro directores de escola.

Deste estudo resultaram algumas considerações finais que, dada a natureza do estudo não permitem, fazer generalizações, todavia, registamos que, na opinião dos entrevistados, o NEA não apresenta vantagens relativamente ao diploma anterior, assinalando-se alguma ineficácia no tocante à indisciplina e à responsabilização dos discentes.

keywords

indiscipline; conflict; educative community; teaching/learning process; *Novo Estatuto do Aluno do ensino não superior*.

abstract

Shaping one of the most complex issues, due to the subjective and ambiguous burden it bears and that characterizes it, indiscipline in the public schools has emerged as a focus of turmoil and disruption within the teaching-learning process and, consequently, in the life of the educative community including teachers, students, parents, tutors, administrative workers and specialized technicians, thus assuming itself as an issue whose framework has become more and more outstanding.

The creation of a *Novo Estatuto do Aluno do ensino não superior** (NEA), which reckons in its assumptions an efficient intervention capable of controlling/tackling indiscipline through corrective and sanctioning measures, has provided us a methodological investigating line. The importance of this issue has driven us into academic preoccupation so as to better understand the phenomenon by relating it to schools' directors' perceptions about the NEA.

The theoretical part of our work has approached the indiscipline issue, the education policies, as well as the legal framework of the NEA. Then we've followed a qualitative methodology so as to valorise the subjects' perceptions, having this study been laid upon a multiple cases' study methodology, (Bogdan 1994), having the basis of this study been four interviews addressed to four schools' directors.

Even though this study has resulted into some final assertions which, due to its nature won't allow to make generalisations, it is to be noted that in the opinion of people who were interviewed the NEA has brought no advantages in relation to the former decree -some lack of efficiency regarding the indiscipline and the teachers' liability is to be pointed out.

*Set of laws that regulates the primary and secondary students' rights and duties within the public schools.

| | |
|--|------------|
| Índice | I |
| Índice de Figuras | III |
| Índice de Quadros..... | IV |
| Siglas e Acrónimos..... | V |
| Introdução | 9 |
| 1. Justificação e actualidade do tema | 9 |
| 2. Problemática | 4 |
| 2.1 Questões de partida..... | 5 |
| 2.2 Objectivos | 5 |
| 3. Estrutura do trabalho | 6 |
| Capítulo I – A Indisciplina: enquadramento teórico e normativo..... | 10 |
| 1. Três décadas de políticas educativas ao serviço de “uma escola para todos” | 12 |
| 2. O fenómeno da indisciplina na escola..... | 18 |
| 2.1. Educação e conflito | 18 |
| 2.2. O conceito de indisciplina..... | 23 |
| 2.3. A (in) disciplina e o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos..... | 27 |
| 2.4. Liderança: o papel do líder no combate à indisciplina | 30 |
| 2.5. A representação de diferentes actores socioeducativos no controlo/prevenção da indisciplina | 33 |
| 3. Enquadramento legal: indisciplina em contexto educativo - organização escolar e o quadro normativo. | 36 |
| 3.1. Resposta normativa ao envolvimento dos diferentes agentes socioeducativos no controlo da disciplina..... | 36 |
| 3.2. O controlo/prevenção da indisciplina através das medidas consignadas no NEA..... | 41 |
| 3.3. A indisciplina e os procedimentos hierárquicos à luz do NEA | 47 |
| Capítulo II - Metodologia de Investigação | 53 |
| 1. Metodologia e contexto metodológico..... | 55 |
| 1.1. Metodologia | 55 |
| 1.2 Método: Estudo de Caso | 57 |
| 1.3 Técnicas de recolha de dados e interpretação de dados | 61 |
| 1.3.1 As técnicas de recolha de dados: análise documental e entrevista | 61 |
| 1.3.2 População-alvo | 63 |
| 1.3.3 Tratamento de dados | 63 |
| 1.3.4 Características geográficas, económicas e sociais | 64 |
| 1.3.5 Recursos Humanos | 65 |
| Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados..... | 67 |

| | |
|---|------------|
| 1. Apresentação dos dados | 69 |
| 1.1. Identificação dos inquiridos | 69 |
| 1.2. Apresentação dos dados recolhidos..... | 70 |
| 1.3. Análise documental | 71 |
| 1.4. Apresentação dos dados das entrevistas | 72 |
| 1.5. Análise e interpretação dos dados..... | 83 |
| <i>Considerações Finais.....</i> | <i>90</i> |
| <i>Bibliografia</i> | <i>96</i> |
| <i>Apêndices.....</i> | <i>106</i> |
| APÊNDICE 1 | 106 |
| APÊNDICE 2 | 107 |
| APÊNDICE 3 | 118 |
| APÊNDICE 4 | 123 |
| APÊNDICE 5 | 129 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----------|
| <i>Figura 1 – Estrutura do Capítulo I</i> | <i>10</i> |
| <i>Figura 2 – Estrutura do capítulo II.....</i> | <i>53</i> |
| <i>Figura 3 – Estrutura do capítulo III.....</i> | <i>67</i> |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----------|
| <i>Quadro 1 – Adaptado da Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro</i> | <i>39</i> |
| <i>Quadro 2 - Medidas correctivas: Participação.....</i> | <i>43</i> |
| <i>Quadro 3 - Medidas correctivas: Advertência.</i> | <i>43</i> |
| <i>Quadro 4 - Medidas correctivas: actividades de integração.....</i> | <i>44</i> |
| <i>Quadro 5 - Medidas sancionatórias: repreensão registada.....</i> | <i>45</i> |
| <i>Quadro 6 - Medidas sancionatórias: suspensão</i> | <i>45</i> |
| <i>Quadro 7 - Medidas sancionatórias: transferência de escola</i> | <i>46</i> |
| <i>Quadro 8 - Medidas sancionatórias: Reparação de danos</i> | <i>46</i> |
| <i>Quadro 9 - Execução das medidas correctivas ou disciplinares sancionatórias</i> | <i>47</i> |
| <i>Quadro 10 - Procedimentos hierárquicos e tempo de execução da Participação.....</i> | <i>48</i> |
| <i>Quadro 11 - Procedimentos hierárquicos e tempo de execução: Suspensão</i> | <i>49</i> |
| <i>Quadro 12 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas.....</i> | <i>64</i> |
| <i>Quadro 13 - Número de alunos por ciclos</i> | <i>65</i> |
| <i>Quadro 14 – Número de alunos por ano</i> | <i>65</i> |
| <i>Quadro 15 – Número de turmas de ER, CEF, CP e EFA</i> | <i>66</i> |
| <i>Quadro 16 - Dados biográficos dos entrevistados</i> | <i>70</i> |
| <i>Quadro 17 – Recursos humanos e projectos das escolas visitadas.....</i> | <i>71</i> |
| <i>Quadro 18 - Representação de “ser gestor”</i> | <i>72</i> |
| <i>Quadro 19 - Conceito de indisciplina.....</i> | <i>73</i> |
| <i>Quadro 20 - A indisciplina na escola em contexto de aula</i> | <i>74</i> |
| <i>Quadro 21 - A indisciplina na escola fora do contexto de aula</i> | <i>75</i> |
| <i>Quadro 22 - Medidas no combate/controlo da indisciplina.</i> | <i>76</i> |
| <i>Quadro 23 – Participação da comunidade educativa no combate/controlo da indisciplina.....</i> | <i>77</i> |
| <i>Quadro 24 - Acção do director no controlo/combate à indisciplina.</i> | <i>78</i> |
| <i>Quadro 25 - O impacte da indisciplina ao nível da liderança.....</i> | <i>79</i> |
| <i>Quadro 26 - Vantagens do NEA</i> | <i>80</i> |
| <i>Quadro 27 - Desvantagens do NEA.....</i> | <i>81</i> |
| <i>Quadro 28 - Percepção do director do contributo do NEA.....</i> | <i>82</i> |

Siglas e Acrónimos

| | |
|----------|--|
| CEF | Cursos de Educação e Formação |
| CET | Cursos de Educação Tecnológica |
| CP | Cursos Profissionais |
| CT | Conselho de Turma |
| DT | Director de Turma |
| E 1 | Entrevistado 1 |
| E 2 | Entrevistado 2 |
| E 3 | Entrevistado 3 |
| E 4 | Entrevistado 4 |
| EE | Encarregados de Educação |
| EFA | Educação e Formação de Adultos |
| ER | Ensino Recorrente |
| EUA | Estados Unidos da América |
| NEA | Novo Estatuto do Aluno do ensino não superior |
| PAA | Plano Anual de Actividades |
| PCT | Projecto Curricular de Turma |
| PE | Projecto Educativo |
| PEPT2000 | Programa de Educação Para Todos 2000 |
| PIPSE | Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar |
| PIT | Plano Individual de Trabalho |
| RI | Regulamento Interno |
| SPO | Serviços de Psicologia e Orientação |
| CPCJR | Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco |

*Não te espantes com máquinas,
com invenções de última hora.
Inacreditável é a quantidade de elementos
Que ainda não obedecem aos homens.*

Gonçalo M. Tavares

1. Justificação e actualidade do tema

A sociedade ocidental caracteriza-se hoje por um quadro de sobressaltos e abalos resultantes da evolução social, científica e tecnológica e das sucessivas crises económicas e sociais que afectam a situação de vida das pessoas em geral.

Factores tão diversos – como a expansão das tecnologias da informação, o incremento dos meios de comunicação rápidos, a diversidade cultural das sociedades hodiernas decorrente de uma migração cada vez mais frequente entre os povos ou ainda aquilo a que Sampaio (1996) chama de “significado plural da cultura” – cujas especificidades e diferenças caracterizam o quotidiano dos mais novos e têm uma influência significativa no comportamento social do indivíduo, variando entre a aceitação plena de todas as mutações até à sua rejeição mais radical.

As relações sociais têm vindo, por isso, a sofrer profundas e perturbadas transformações e a crise de valores acentua-se na alteração da constituição de grupos sociais predominantes, na instabilidade familiar, nas incertezas dos jovens quanto às suas opções de vida futura decorrendo daqui a proliferação de fenómenos como o aumento da violência, da criminalidade, da indisciplina cuja imprevisibilidade do comportamento humano pode conduzir a um mal-estar individual e social e assumir contornos preocupantes.

Aumentam movimentações e associações cívicas, proliferam grupos de reflexão, mobilizando os cidadãos em volta de ideias e valores que só num primeiro olhar poderão parecer simples, contudo revestem-se de enorme complexidade, pois procuram criar condições que propiciem a qualidade de vida e o desenvolvimento económico e social das sociedades, numa preocupação humanista que interaja entre preocupações de carácter social e individual e preocupações com cariz marcadamente materialista.

Ora, é precisamente neste quadro de contrastes e de alguma desorientação que encontramos uma procura de novas ideias e de novas soluções voltadas para as questões da

educação. Para uns enquanto bode expiatório de todos os males, para outros enquanto tábua de salvação para um novo discurso, pois acreditam que nela reside um fundamento duradouro, consistente e determinante para o futuro das gerações, construindo a partir dela caminhos de desenvolvimento e de um novo projecto de sociedade.

Da escola de hoje espera-se ou, porque não dizê-lo, exige-se uma nova relação pedagógica que conduza ao desenvolvimento da autonomia dos jovens, ao exercício de uma participação responsável no quotidiano da vida escolar e da vida em sociedade. A instituição escolar, na qualidade dos diferentes elementos da comunidade educativa — órgãos de direcção, professores, encarregados de educação, autarquias, assistentes operacionais, entre outros — procura assumir-se como uma pedra angular na transformação da sociedade, no sentido em que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, do saber e para o desenvolvimento das competências dos alunos, e ainda para a sua formação social e cívica.

Tratando-se a *indisciplina* de um fenómeno que pode abalar a formação individual e social dos jovens, decidimos analisar as percepções de directores de escola na inflexão desta problemática à luz do Novo Estatuto do Aluno (NEA) do ensino não superior, a Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro.

A opção por esta temática, aliada à necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área, decorre da convicção da sua pertinência e do interesse que em nós desperta. Toda a pesquisa de um trabalho desta natureza nos parece assumir um significado especial do ponto de vista das mutações significativas que se operam na nossa sociedade ao nível político, social, económico e humano e que necessariamente se reflectem na vida da escola, bem como de algumas dificuldades sentidas pelos docentes na resolução de problemas disciplinares que, tal como defende Silva (2008), têm constituído uma questão recorrente na História da Educação, tendo assumido um carácter premente nas últimas décadas.

Acresce referir que, ao longo de mais de duas décadas de prática pedagógica, o contacto com este fenómeno na escola permite-nos perceber que dela resulta uma crescente preocupação no meio educativo que exige uma actuação profiláctica e atempada. Esta preocupação latente tem mobilizado toda a comunidade educativa no sentido de minimizar os efeitos negativos na construção social e individual dos jovens e, por essa razão, parece-nos que a sua actualidade e pertinência são indiscutíveis.

Uma escola que preconiza o desenvolvimento, o sucesso e a preparação profissional futura dos seus jovens não pode permitir que o fenómeno da *indisciplina* se propague ao ponto de debilitar o seu trabalho e êxito. Sabemos, contudo, que debelar ou contrariar os efeitos colaterais de uma problemática desta natureza não é da exclusiva competência dos sistemas formais de ensino, mas exige uma articulação com outros actores socioeducativos, designadamente, Encarregados de Educação (EE), serviços de psicologia da escola, representantes de outras entidades e instituições que, conjuntamente com a escola, promovam acções de acompanhamento e apoio aos alunos em risco.

O contexto educativo convoca assim uma actuação cujo enfoque deverá atender ao empenho e articulação permanente entre diferentes actores socioeducativos, professores e pais/EE com o propósito de motivar, orientar e despertar o interesse dos jovens na sua formação com vista à sua vida futura profissional, de acordo com as suas opções e vocações.

A necessidade de construir projectos de intervenção educativa cujo sucesso passará, naturalmente, por um envolvimento de toda a comunidade educativa, afigura-se como uma oportunidade credível de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens que frequentam a escola pública e fazem dela um espaço plural que acolhe uma diversidade e heterogeneidade populacional que espera da escola uma resposta para as suas necessidades de formação. Cremos que uma acção partilhada e colaborativa tenderá à criação desses mesmos espaços de aprendizagem onde a formação social e individual dos discentes seja a prioridade.

Naturalmente que atingir este propósito exige, além de uma actuação balizada no cumprimento de regras, na participação activa dos diferentes agentes educativos, na assiduidade e responsabilidade dos alunos, uma atitude apoiada na motivação e incentivo permanentes que acicatem o gosto pela aprendizagem bem como o reconhecimento do valor dessa aprendizagem nos futuros percursos profissionais e cívicos dos alunos. Sabemos que a escola, muitas vezes, espera que a família resolva algumas situações ou não condicione o trabalho da escola, no entanto, como advoga Vasconcellos (2004), é necessário que a própria escola intervenha no processo de formação e consciencialização dos pais para minimizar a “distância entre a disciplina domiciliar e escolar”. Lembremos ainda que a acção educativa da escola é hoje confrontada com momentos de turbulência decorrentes de um entorno de reformas, de alterações estruturais e sistémicas,

quer ao nível do estatuto do aluno, quer ao nível do estatuto da carreira docente, emanados das políticas educativas vigentes que acarretam consigo um contexto, por vezes, pouco estável, onde pairam diversas fragilidades nem sempre propícias à estabilidade e à fixidez das regras tão necessárias à tomada de decisões conducentes à formação e ao sucesso dos alunos. Actualmente, a vida nas escolas tem decorrido secundada pelas

[...] diferentes interpretações que os actores educativos realizam das orientações, um campo de produção fértil nos últimos anos em que assistimos a sucessivas reformas educativas. A prolixidade da produção normativa (num contexto de forte centralização da administração) pode contribuir, é uma hipótese, para o reforço deste sentimento de relativização das normas. (Mendes, 2002: 30)

A criação do NEA, consagrado na Lei nº 270/1998, de 1 de Setembro, posteriormente alterada através da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro e, actualmente, substituída pela Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro, surge, tal como refere nas notas preambulares, no sentido de *consagrar um código de conduta a adoptar nos estabelecimentos de ensino e explicar o estatuto dos alunos, na dupla componente de direitos e deveres.*

No mesmo preâmbulo aponta-se para a responsabilidade individual e colectiva dos jovens através de uma intervenção colaborativa de todos os intervenientes do processo educativo, com o imperativo de desenvolver as diferentes competências dos alunos através das diversas actividades educativas.

2. Problemática

A diversidade e complexidade de desafios que hoje são colocados aos jovens levam-nos a olhar sobre a exigência que a sociedade actual coloca à Escola no sentido de controlar ou prevenir certas problemáticas que poderão hipotecar o sucesso pessoal, social e profissional futuro dos alunos. Entre outras preocupações emerge o fenómeno da *indisciplina* que pode acarretar, além da perturbação no processo de ensino/aprendizagem, situações de insucesso e abandono escolar.

Foi neste quadro de preocupações e reconhecendo a influência que este fenómeno tem em todo o processo de ensino/aprendizagem que surgiu a Lei nº 39/2010, de 2 de

Setembro, que rege o NEA e que poderá contribuir para minimizar a indisciplina na escola pública.

Com a implementação do normativo supracitado desde Setembro de 2010 pretendemos, através de um estudo de caso (casos múltiplos), realizado em quatro escolas públicas, aferir as percepções de quatro directores de escola sobre o impacte da aplicação do NEA no âmbito do controlo/combate da indisciplina.

Assim, a problemática em estudo centrar-se-á em torno da seguinte questão:

- *Quais são as percepções que directores de escola têm sobre a aplicação do Novo Estatuto do Aluno (NEA) do ensino não superior no combate à indisciplina?*

2.1 Questões de partida

O nosso estudo será norteado e centrado numa questão nuclear, porém elaborámos quatro questões de partida que secundarão a questão central da nossa investigação e que damos conta de seguida:

- Como lidam as escolas com o fenómeno da indisciplina?
- Em que medida o fenómeno da indisciplina pode fragilizar a acção dos diferentes agentes educativos?
- A aplicação das medidas consagradas no NEA pode conduzir a uma inflexão na tendência para a indisciplina?
- Qual a percepção do director sobre o contributo do NEA na inflexão da indisciplina?

2.2 Objectivos

Tomando como ponto de partida a problemática em análise e as questões acima formuladas, definimos para o nosso estudo quatro objectivos cujo enfoque é feito na contextualização do fenómeno da *indisciplina* na acção educativa, procurando identificar as respostas de cada escola no combate/controlo do fenómeno, bem como aferir as

percepções do director da escola sobre a eficácia e as vantagens do normativo que rege o estatuto do aluno.

Assim, definimos os seguintes objectivos do nosso estudo:

- Contextualizar o fenómeno da indisciplina na acção educativa.
- Identificar respostas da escola no combate à indisciplina.
- Percepcionar o impacte da indisciplina ao nível da liderança dos diferentes agentes educativos.
- Aferir a percepção do director sobre a eficácia das medidas normativas do NEA.

3. Estrutura do trabalho

O desenvolvimento deste trabalho passará pelo cruzamento de diferentes áreas de conhecimento, da apresentação de conceitos inerentes à temática em análise, de análise documental, de diferentes perspectivas e linhas de pensamento, explicitando-se a problemática, as subquestões e os objectivos de estudo.

O trabalho apresenta-se dividido em três capítulos, consagrando-se o capítulo I ao enquadramento teórico do estudo bem como ao seu enquadramento legal. Nos capítulos II e III, serão feitos o enquadramento metodológico e a apresentação do estudo empírico.

No tocante ao capítulo I, iniciaremos com uma breve retrospectiva das políticas educativas dos últimos trinta anos, fazendo-se referência a alguns dos quadros normativos que as regeram, bem como a algumas medidas implementadas com vista ao sucesso educativo e à inclusão de alunos com mais dificuldades no seu percurso escolar.

De seguida, far-se-á o enquadramento teórico baseado em linhas de pensamento subordinadas ao conceito de *indisciplina*. Será depois apresentado o enquadramento legal do NEA cujo enfoque incidirá nas respostas normativas decorrentes da lei em análise no âmbito da temática em estudo.

A fundamentação metodológica ocupará os capítulos II e III do trabalho.

No capítulo II, sobre a metodologia e o contexto metodológico por nós seguido, far-se-á o enfoque na técnica de recolha de dados, na população-alvo, no tratamento de dados

e ainda, de forma sucinta, nos recursos humanos e características geográficas, económicas e sociais das escolas que visitámos.

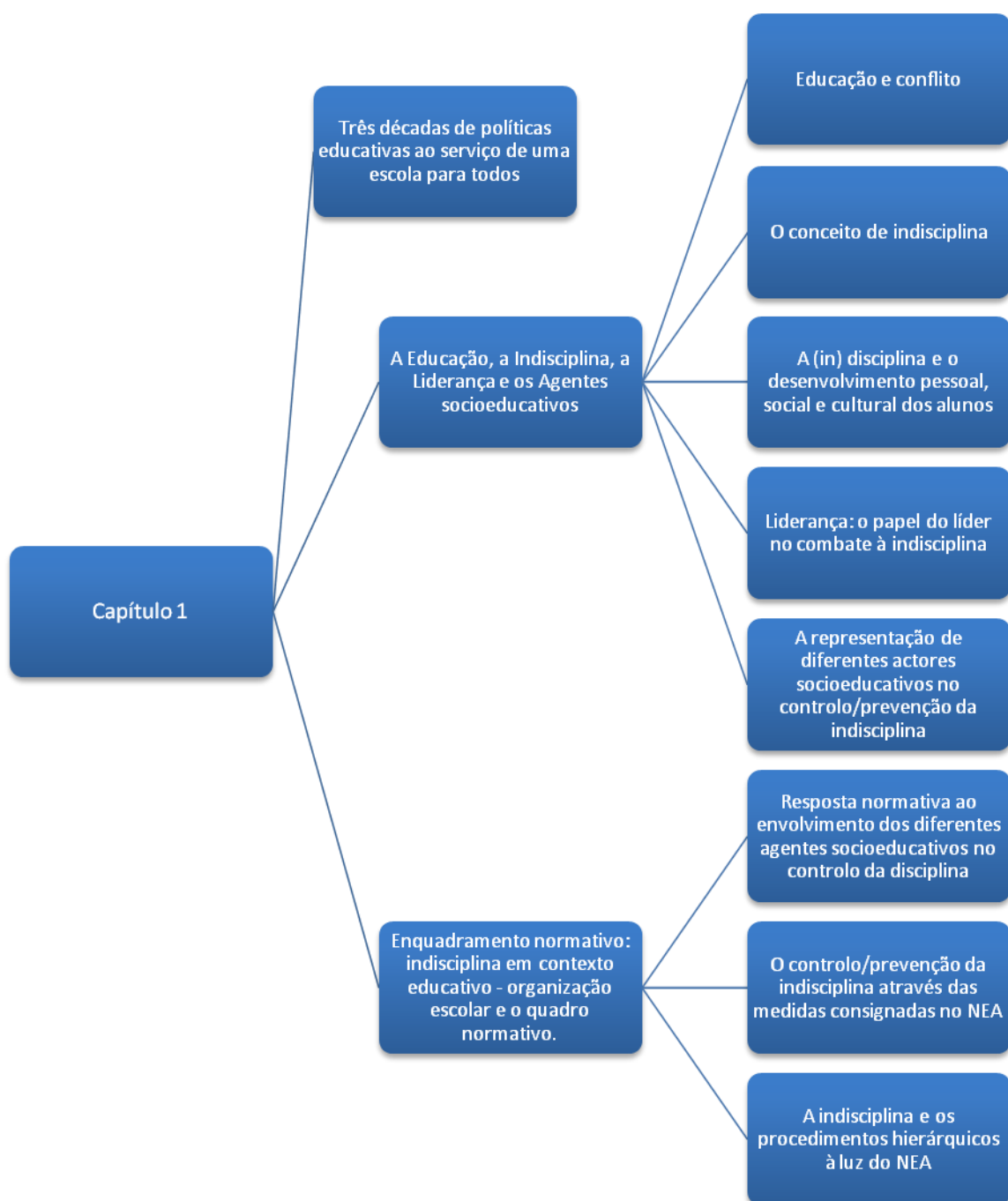
Segue-se o capítulo III onde trataremos a apresentação dos dados através da identificação dos inquiridos e dos dados recolhidos, seguida de uma análise documental e da apresentação dos dados das entrevistas bem como da sua análise e interpretação.

Finalmente, serão apresentadas algumas considerações finais do estudo, bibliografia e apêndices.

Terminamos esta introdução destacando que entendemos a problemática da *indisciplina* enquanto comprometedora do sucesso educativo e das políticas vigentes, tendo em conta que, tal como defende Arroiteia (2008), a educação deve ser considerada como um fenómeno social em permanente evolução cuja orientação, motivação e participação dos seus mais diversos actores deve articular-se com o projecto, a identidade e a visão prospectiva das políticas educativas que a validam.

Capítulo I – A Indisciplina: enquadramento teórico e normativo

Figura 1 – Estrutura do Capítulo I



1. Três décadas de políticas educativas ao serviço de “uma escola para todos”

Neste subcapítulo, subordinado às políticas educativas que marcaram a Educação em Portugal, nas últimas três décadas, procuraremos elencar apenas algumas medidas implementadas ao serviço de “uma escola para todos”.

Sem termos a pretensão de identificarmos exaustivamente todas as medidas e as políticas educativas verificadas nas últimas décadas, procuraremos, contudo, dar visibilidade a algumas que, no nosso entender, se afiguraram relevantes na reestruturação do nosso sistema de ensino e, nesse sentido, temos consciência de que muito mais haveria para referir.

Ao longo desta retrospectiva, cabe mencionar alguns passos dados no âmbito da política educativa nas últimas três décadas.

Iniciamos esta incursão com a referência ao movimento revolucionário decorrente da acção militar de 25 de Abril de 1974 que conduziu a um movimento social de onde emergiu uma classe social dominante que agregou desde operários urbanos, a pequena burguesia assalariada e operários rurais, como menciona Santos (1990).

No que à educação diz respeito, confrontámo-nos com um período de renovação ideológica cujos desideratos visavam, de acordo com Stoer et. al. (1990), a partir do conhecimento do contexto social e cultural nacional, formar cidadãos solidários com a luta nacional, mas também com a de outros povos.

Ora, levar a cabo este desiderato exigia valorizar o papel basilar da educação, proporcionando a implementação de um sistema democrático, que promovesse princípios de democraticidade, igualdade de oportunidades e socialização. Correia (2000) fala em “cidade educativa”, isto é, um espaço organizado que se adaptasse às exigências e idiossincrasias locais, servindo toda a complexidade da acção educativa, procurando responder ao desiderato desejado.

Porém, este conceito de “cidade educativa” conduziu a um turbilhão de acontecimentos, na perspectiva de Barroso (2003), no sentido em que, por um lado, institucionalmente, era necessário aplicar mudanças educativas do ponto de vista formal que rompessem com a “ideologia fascista” e garantissem a “democracia socialista”. Por

outro, assistia-se a um movimento social rápido, diversificado e descentrado que se antecipava a qualquer alteração de normativos.

A transformação social e a dificuldade em organizar o sistema educativo atempadamente levou a que Lima (1992) considerasse que o “poder se deslocava para as escolas”. Neste enquadramento político era fundamental recuperar o controlo e o poder do Estado no sistema educativo, procurando-se uma estabilidade democrática, na opinião de Correia (2000), onde a educação devia contribuir para a sua consolidação.

A alteração dos propósitos da educação exigiu a reconstrução do sistema educativo em torno de objectivos de modernização e desenvolvimento socioeconómico e cultural dos portugueses e, nesse pressuposto, o I Governo Constitucional, vigente entre 23 de Julho de 1976 e 23 de Janeiro de 1978, iniciou, tal como advoga Stoer (1986), a “normalização da educação”, em Portugal, para que o Estado pudesse, gradualmente, organizar, definir e limitar a acção da educação na formação dos jovens.

A questão de democraticidade social surge aliada à concepção de modernização assente no enquadramento de uma sociedade aberta, com uma economia sujeita a um rápido processo de internacionalização, integrada num mercado competitivo, segundo Lopes et. al. (1989).

Desta necessidade de aproximação com os mercados internacionais emergiram as negociações da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), entre 1977 e 1985, tendo-se sentido que a nossa integração constituiria um desafio para Portugal. Assim, depois de, a 12 de Junho de 1985, ter sido firmado o Tratado de Adesão de Portugal à CEE, e a 1 de Janeiro de 1986, data a partir da qual Portugal passou a integrar a CEE, como membro efectivo, deu-se início a uma era de maior pragmatismo político, por um lado e, por outro, para Teodoro (2001), significou a assunção de uma modernização da sociedade coadjuvada por imposições externas.

Esta época afigurou-se como um período de enormes pressões sociais e económicas, onde se procuravam consensos e se tentava debelar a conflitualidade social emergente das pressões. Adensou-se o discurso da modernização com a constante invocação da necessidade de aproximação do campo educativo ao mundo empresarial economicamente inserido na divisão internacional do trabalho, segundo Correia (2000).

Foi este o contexto que promoveu um discurso secundado na perspectiva de que mais educação corresponde a mais desenvolvimento, alimentando-se expectativas e

procurando-se apaziguar descontentamentos, bem como aliviando a pressão advinda da agudização da concorrência internacional cujo epicentro destas preocupações residia, de acordo com Stoer et. al. (1990), no enriquecimento do mercado de trabalho como meio de sair da crise económica.

A integração de Portugal como membro efectivo da CEE, em 1 de Janeiro de 1986, coincidiu com o ano da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 14 de Outubro de 1986, deliberadamente no intuito de aproveitar e propiciar condições para enfrentar o desafio europeu, na medida em que implicou uma interacção entre os diferentes Estados, em vários domínios, nomeadamente, no campo educacional de onde emergiram orientações e normas de acção comuns para as políticas educativas dos Estados-membros, como sublinha Antunes (2008) quando escreve que nos domínios da educação e formação as orientações eram condicionadas por valores economicistas.

A implementação da LBSE, cuja publicação abria novos rumos no mundo do sistema educativo português, proporcionou o acesso à educação a todos, com a implementação da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade, marcando uma visível reforma no sistema educativo português do ponto de vista do acesso à escolaridade, providenciando a implementação de um dos direitos fundamentais dos cidadãos consagrado na Constituição Portuguesa (art.º 74).

Se a década de 80 no ensino em Portugal foi marcada pela implementação da LBSE, a década de 90 fez emergir um discurso em volta da multiculturalidade decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória durante nove anos, procurando-se desde logo colmatar situações de insucesso escolar. Nesse sentido, uma das primeiras medidas de controlo do insucesso dos alunos e de apoio à sua educação e formação surgiu através do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) — aprovado por resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87 — que tinha como objectivo minimizar as taxas de insucesso.

O PIPSE, na opinião de Azevedo (1994), tratou-se de um *programa de urgência com uma intervenção a curto prazo*, que procurou remediar uma situação clamorosa, dando visibilidade a uma preocupação da tutela sobre os níveis de insucesso que a escola pública expressava.

Sendo verdade que este programa proporcionou elevadas taxas de sucesso, não é menos verdade que, como menciona Azevedo (1994), essas taxas de sucesso divulgadas

não correspondiam a um real sucesso dos alunos ainda que se tivessem criado sistemas de apoio pedagógico aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Contudo, ainda assim, o mesmo autor reconhece que o PIPSE desenvolveu alterações do ponto de vista estrutural e organizacional e constituiu um apoio às famílias, através da prestação de serviço alimentar e reforço do material escolar fornecido aos alunos mais carenciados.

Outra das medidas de apoio aos alunos com maiores dificuldades, surgiu com o Programa de Educação para Todos (PEPT2000), criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, com vista a desenvolver-se até 2000, assegurando o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos, propiciando o acesso ao 12º ano.

O PEPT2000 tinha ainda o propósito de valorizar a escola como comunidade educativa. A sua criação emergiu das Recomendações da Conferência Mundial subordinada ao tema “Educação para todos”, realizada em Março de 1990, em Jomtien, e orientou-se, entre outros objectivos, pela promoção da igualdade de oportunidades, criando uma cultura de escolaridade prolongada, procurando prevenir o abandono escolar precoce e criar condições de base que permitissem a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa, diversificando as ofertas de formação.

Valendo-nos da opinião de Trigo (1994), diremos que este programa teve como imperativo atrair o máximo número de crianças para a escola nos mais diversos níveis de ensino.

Este programa trouxe algumas vantagens do ponto de vista da reestruturação de dinâmicas sociais de ensino tendentes ao sucesso educativo generalizado, procurando evitar ou minimizar a tendência para a exclusão social, no sentido em que teve em conta as especificidades locais geográficas e as especificidades da população, procurando ir ao encontro das necessidades mais prementes no âmbito da sua escolarização.

O período balizado entre 1986 e 1995 caracterizou-se por um período de uma modernização educativa que tivesse em conta o desenvolvimento económico do país, que prosseguisse um processo de europeização onde se tinha já delineado para a educação um novo *mandato para a reconfiguração das instituições, dos processos e dos conteúdos que as corporizam* (Antunes, 2008: 21).

Na perspectiva de Afonso (2002), durante este período, viveu-se em Portugal aquilo a que se convencionou chamar um *neoliberalismo educacional mitigado*, onde a presença de elementos ideológicos e práticas políticas podem revelar-se de maneira diversa desde a

contestação a métodos pedagógicos cujo enfoque era feito no aluno até à desvalorização da formação docente, passando pela suspeita do valor da sociologia e das ciências da educação como uma mais-valia para a compreensão dos fenómenos e problemáticas sociais e o papel da escola na sua resolução.

Foi neste contexto de acção centrada na escola e nos diferentes agentes educativos que foram tomadas algumas medidas sob a égide da igualdade de oportunidades com o enfoque na expansão da educação pré-escolar, bem como na criação de algumas medidas de pedagogia compensatória, como sejam os currículos alternativos ou o apoio pedagógico acrescido.

Acresce referir o forte impulso dado à criação de Cursos de Educação Tecnológica (CET) que desde a década de 90 vinham a emergir como alternativas educativas e simultaneamente como resposta aos défices de sucesso educativo ou de abandono escolar, por um lado, e, por outro, como alternativa a uma educação e formação especializada e específica cujo estreitamento com a vida activa e o mercado de trabalho se assumiram como objectivos essenciais, no sentido da modernização do país, bem como, tal como advoga Trigo (1994), a existência de modelos de formação alternativos, diversificados e diferenciados que procuravam responder aos públicos a que se dirigiam.

Neste contexto, o estreitamento de relações entre a escola e a vida activa ganhou uma maior visibilidade, sentindo-se claramente uma redefinição das relações entre a escola, a formação e o trabalho.

A última década tem-se caracterizado por uma forte diversificação de cursos tecnológicos e de formação no sistema de ensino português como um meio de debelar o insucesso e o abandono escolar, onde a diversificação de oferta educativa, como refere Costa et. al. (2009), passou pela criação de cursos tecnológicos orientados quer para a vida activa e consequente inserção no mercado de trabalho quer para o prosseguimento de estudos.

Socorrendo-nos da opinião de Pardal et. al. (2005), diremos que esta possibilidade das escolas secundárias leccionarem cursos profissionais vem ao encontro de uma maior flexibilidade na organização curricular e da sua adaptação ao meio.

Quase a finalizar este subcapítulo, cabe referir ainda que algumas das políticas educativas que marcaram a definição e os propósitos da educação, nas últimas décadas, em Portugal, decorrentes das alterações sociais que se têm operado à volta da escola,

conferiram-lhe funções educativas e sociais para as quais precisa de dar uma resposta cabal, eficaz e determinante.

Quando invocamos as alterações sociais que se verificam na escola, referimo-nos, justamente, à crescente heterogeneidade cultural, étnica, económica e também social, se pensarmos no desaparecimento da estrutura familiar tradicional, por exemplo, que obrigam a repensar a escola numa outra dimensão e a assumir, em muitas situações, funções de suplência da família.

Esta função arrasta consigo uma sobrecarga no trabalho docente, no sentido em que, para além da sua capacidade pedagógica e científica, se exige ao professor outra competência que vai muito para além do que é ensinar. Hoje, um professor deve estar dotado de uma formação que lhe permita ajudar a formar cidadãos enquanto pessoas autónomas, capazes de seleccionar, identificar e analisar informação, ajudar a formar cidadãos em interacção social, equilibrados, proporcionando uma equidade e igualdade de oportunidades no desenvolvimento das suas competências.

A este acumular de funções a que os professores estão sujeitos, Nóvoa (2006) apelida de “transbordamento da escola”, reconhecendo que a sociedade foi atribuindo à escola, em geral, e aos professores, em particular, demasiadas funções que têm conduzido a uma elevada dispersão da actividade docente e a uma dificuldade de gerir as prioridades, como se tudo fosse prioritário.

Assistimos, hoje, a uma articulação da educação com a sua utilidade social, designadamente no seu combate à exclusão social, aspecto que nos diz particularmente respeito porquanto abordamos neste trabalho a problemática da *indisciplina* e não podemos deixar de apontar a questão do alargamento da escolaridade obrigatória legislado através da Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece a idade escolar dos jovens entre o 6 e os 18 anos de idade. Facto que fará emergir questões complexas nas relações entre a comunidade educativa se pensarmos que muitos jovens até então abandonavam a escola por opção, porque desejavam entrar no mercado de trabalho e agora não o poderão fazer. Esta nova situação levará, certamente, toda a comunidade educativa a repensar práticas, metodologias e estratégias de acção educativa de forma a incentivar e a motivar os alunos no seu processo de formação.

As questões que se prendem com noções de inclusão ou com problemas sociais decorrentes de uma débil escolarização passaram a estar na agenda política educativa,

numa demanda de respostas adequadas à diversidade e conciliação dos interesses dos jovens em idade escolar e isso terá levado à aprovação da Lei supracitada, todavia, a implementação deste normativo reclama uma reflexão profunda do funcionamento da escola.

Em conclusão, entendemos que a formação contínua de professores, concomitantemente, com a criação de espaços educativos alternativos, como sejam as adaptações curriculares, cursos profissionais e aulas de apoio pedagógico, por exemplo, constituem importantes dispositivos institucionais ao serviço da qualidade do sistema educativo no combate à exclusão social e ao insucesso escolar, afigurando-se um benefício não só individual como colectivo ao serviço de uma “escola para todos”.

Cabe, actualmente, à escola um papel formativo do ponto de vista dos conhecimentos, mas também do ponto de vista da formação cívica e cultural dos jovens e ainda um papel socializante forte, e desse ponto de vista, partilhamos da opinião de Nóvoa (2007: 11), quando defende a escola instituição como um local onde *nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios*, conseguindo, a partir daí fazer emergir a nossa liberdade e autonomia nas sociedades contemporâneas.

2. O fenómeno da indisciplina na escola

Abordar a problemática da *indisciplina* na escola exige uma revisão de literatura aprofundada e cuidada que nos possa conceder uma visão holística, por um lado, do fenómeno em si, mas, por outro, uma certa especificidade da problemática, fazendo emergir diferentes perspectivas, factores e contextos em que este fenómeno ocorre na escola. De igual modo, a definição do conceito em si exige uma definição consensual, ainda que comporte alguma carga de subjectividade.

Neste sentido, procuraremos de seguida apresentar alguns factores e conceitos de *indisciplina* secundados na opinião de investigadores e autores que têm vindo, ao longo dos anos, a estudar esta problemática.

2.1. Educação e conflito

A escola, enquanto organização, envolve, naturalmente, um conjunto de factores onde as relações harmoniosas nem sempre proliferam, manifestando-se, por vezes, como um campo propício à emergência do conflito. Neste trabalho subordinado à problemática

da *indisciplina*, parece-nos pertinente fazer uma pequena reflexão sobre a questão do conflito na escola, porquanto ele pode ser também motivador de situações de *indisciplina*.

A ideia de conflitualidade na escola é um tema da actualidade, gera debate e questiona a acção educativa quando os conflitos passam pela autoridade, pela disciplina, pela violência e pela intolerância.

O contexto escolar constitui um espaço de socialização por excelência onde se estabelecem relações diversificadas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem ou dos diferentes contextos escolares que podem potenciar uma dinâmica conflitual de desordem, de mudança ou de resistência à própria mudança.

Ora, neste sentido, parece-nos que o conflito em contexto educativo se afigura como uma realidade incontornável e endogénica ao quotidiano escolar assumindo, por isso, inegável pertinência e actualidade.

O conflito enquanto realidade emergente e própria da natureza humana não pode ser relegada e, tal como advoga Jares (2001), deve ser encarado como um fenómeno natural e necessário ao crescimento e desenvolvimento das sociedades, no sentido em que pode estimular o interesse, a curiosidade, expressando-se como um meio propício ao esclarecimento, ao debate e à discussão de vários problemas.

Contudo, culturalmente, a ideia de conflito propício à relação humana, tradicionalmente, é tida como algo negativo e não como algo natural. Na opinião de Jares (2001), a educação não só não se livrou de relações de conflitualidade como as propicia.

De acordo com o mesmo autor (2001), a vida em sociedade implica uma convivência com os outros baseada em diferentes contextos sociais, com códigos de valores e princípios morais subjectivos que, necessariamente, marcam um tipo de convivência potencialmente propícia a relações de conflito, considerando que a ideia de conflitualidade é inerente a qualquer processo relacional e, por conseguinte, faz parte da vida.

Porém, falar de conflito na escola pode levar-nos a supor algum abalo no cumprimento dos objectivos educativos, isto é, a existência de conflito em contexto educativo pode pôr em causa o sucesso do processo de ensino-aprendizagem ou a própria formação e educação dos jovens. Actualmente, a função da escola não se cinge apenas a um contexto meramente académico, mas tem igualmente uma função socializadora, como defende Gotzens:

[...] valorar unicamente los objetivos de tipo eminentemente académico, obviando los de carácter socializador que constituyen igualmente uno de los ejes fundamentales de la educación de los individuos en nuestro actual sistema educativo. (Gotzens, 2001: 25)

Ao referirmo-nos à função socializadora da escola, como advoga o mesmo autor (2001), reportamo-nos ao desenvolvimento de comportamentos que conduzam a uma formação dos indivíduos que facilite a sua integração social e onde a escola poderá ser um meio, entre outros, para essa formação.

Neste sentido, parece-nos que olhar a escola enquanto organização socializadora agregadora de um conjunto de diversidades culturais, de valores e princípios morais gera, naturalmente, situações de conflitualidade.

Segundo Jares (2001), o conflito não equivale obrigatoriamente a um processo de destruição, pelo que a solução para esta problemática não passa pela sua eliminação, mas antes pela sua regulação e resolução de um modo justo e não recorrendo a processos de violência. A regulação desta problemática reclama o conhecimento dos contextos em que o conflito ocorre, uma aprendizagem do controlo e gestão de conflitos, aprendendo métodos de regulação e não de eliminação. A existência de conflitos, tal como referia Escudero:

[...] pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras. (Escudero, 1992: 27)

Do mesmo modo Jares (2001) considera que as situações de conflito estão inerentes a todo o processo educativo, sendo, por isso, um processo natural que não tem que ser necessariamente negativo nem transportar consigo destruição e sentimentos de agressividade, pelo contrário, trata-se de um elemento de aproximação que pode proporcionar alterações sociais, tornando-se, deste modo, um factor de socialização e renovação ao nível das relações do colectivo e, neste contexto, do colectivo educativo.

A mesma ideia é partilhada por Carita (2001) ao considerar que a intervenção educativa na gestão de conflitos não é mais do que o reconhecimento da sua existência e na

influência positiva que ele pode ter nas relações pessoais e interpessoais, porquanto pode contribuir para combater alguma inércia pessoal, propiciando condições de mudança.

Acresce referir que situações de conflito emergem de múltiplas concepções de vida e diversidade de valores, pelo que a escola tem necessidade de acompanhar esta multiculturalidade que grassa no ambiente escolar de modo a não ser posta em causa qualquer uma das suas funções educativas e formativas.

Ao referirmo-nos ao conceito de conflito, socorremo-nos de Gotzens (2001) e consideramos o conflito uma fenómeno de incompatibilidade de valores e princípios entre pessoas e grupos. Perante tal inevitabilidade de conflitos e a sua necessária resolução em prol do sucesso do processo de ensino-aprendizagem é fundamental, de acordo com o mesmo autor (2001), um contributo educativo através de programas de ensino-aprendizagem que conduzam à resolução de problemas, no sentido de aferir o conflito, as causas que o provocam e os consequentes comportamentos, procurando criar condições de o debelar ou controlar:

[...] como se encaran los conflictos a menude constituye el principal obstáculo para su resolución. Y aquí es donde, precisamente, más sentido tiene la aportación educativa a través de programas de enseñanza-aprendizaje para la resolución de los conflictos, porque una cosa es el conflicto, las causas que lo provocan, y otra diferente las manifestaciones, actitudes, comportamientos y estrategias que utilizan los protagonistas para afrontarlo.(Gotzens, 2001: 53)

A questão do conflito pode derivar em situações de indisciplina pelo que exige uma actuação consentânea dos diferentes actores socioeducativos, no sentido de evitar problemas disciplinares que condicionem o contexto educativo.

Vivemos numa sociedade democrática e livre em que todos têm direito à educação o que torna a escola um espaço onde interagem diferentes valores, princípios, modos de encarar a vida e contextos familiares, o que deve conduzir a organização escolar a uma adaptação a esta diversidade:

[...] Nestas circunstâncias e atendendo ainda à universalidade do ensino tornado obrigatório para todos durante nove anos, a problemática da indisciplina nas escolas constitui uma de difícil resolução... na sociedade como na escola, a

liberdade provocou a emergência dos mais variados valores e concepções de vida. A escola terá de fazer a sua adaptação aos novos tempos.(Curto, 1998: 36)

Esta heterogeneidade que se cruza no contexto educativo gera situações de conflito que a escola tem necessidade de acompanhar e gerir numa atitude de respeito e de tolerância, sob pena de fragilizar o seu sucesso enquanto serviço público ao alcance de todos os cidadãos.

A inevitabilidade de conflitos em contexto escolar é uma realidade da qual não nos podemos alhear e, desse ponto de vista, devemos aceitá-los com a naturalidade com que eles emergem, procurando não fugir deles, mas antes criar condições para regular e resolver toda a dinâmica de conflitualidade que o contexto educativo fomenta em prol do sucesso educativo dos discentes. Partilhamos da opinião de Jares (2001) quando defende o papel das hierarquias organizacionais no controlo e no combate ao conflito.

Creemos que o conflito e o seu controle são uma parte essencial da natureza organizativa da escola que reclamam uma política organizativa estratégica de gestão, de controlo e de prevenção, reflectindo a eficácia da organização escolar e a harmonia na gestão dos recursos directivos, pedagógicos e humanos da escola, sendo certo que o poder exercido numa escola pode também ser motivador de conflito

[...] desde el momento en que se crea una organización inevitablemente se produce entro de ella un cierto tipo de hegemonia, de poder, y, como afirmaba Gramsci y más tarde Foucault, toda hegemonia genera una resistencia y com professional, porquanto manifesta una sendella una determinada conflitividade.
(Jares, 2001: 87)

Em conclusão, entendemos, tal como Jares (2001), que o conflito é parte integrante da orgânica escolar, pelo que enfrentá-lo pode estimular e favorecer o desenvolvimento organizativo da escola, possibilitando uma maior autonomia e uma melhor desempenho profissional, porquanto expressa uma sensibilidade perante o fenómeno social em causa.

2.2. O conceito de indisciplina

A problemática da *indisciplina* tem sido facilmente alocada a qualquer instituição escolar como algo que nela se gera a partir de atitudes e comportamentos dos discentes que pode fragilizar o seu sucesso escolar bem como pôr em causa o equilíbrio da organização escolar do ponto de vista do cumprimento das regras institucionalizadas.

A escola enquanto organização social agrega uma heterogeneidade de vivências e experiências humanas decorrentes dos diferentes intervenientes que nela coabitam. Esta heterogeneidade humana reflecte, naturalmente, todo um conjunto de valores, de princípios individuais e contextos pessoais e familiares de todos os actores educativos que integram a escola, bem como todas as mutações sociais, culturais, políticas e económicas que se operam fora da escola.

Ao invocarmos estas mutações sociais e relacionando-as com o conceito de *indisciplina* somos levados a perceber que o próprio conceito pode assumir diferentes conotações, mas também a admitir que um núcleo relativamente estável de factores e relações que designam a noção de indisciplina é compartilhado, *grosso modo*, por um grupo alargado de pessoas, ainda que sejamos levados a afirmar, tal como Curto (1998: 17), que a *noção de indisciplina surge como um factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas*.

O conceito de *indisciplina* na escola deve ser distinguido de um conceito de indisciplina social muitas vezes associada a delinquência ou violência, como defendia Estrela (1992), na medida em que a indisciplina não viola a ordem legal social mas tão-só a ordem estabelecida na escola. A mesma autora (1992: 17) entendia que o conceito de indisciplina se relaciona *intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas*.

Em contrapartida, todos aqueles cujos comportamentos se enquadram dentro das normas estabelecidas são considerados pessoas adaptadas socialmente, por outras palavras, diremos, valendo-nos de Gotzens (2001), que se trata de pessoas que conseguem o respeito e a aceitação dos outros.

Em contexto educativo, a indisciplina na sala de aula, tal como a define Silva et. al. (2008: 19) *diz respeito às atitudes e comportamentos que ocorrem na mesma e que impedem ou dificultam a aprendizagem*.

Ao falarmos em atitudes e comportamentos dos discentes associados a situações de indisciplina referimo-nos ao incumprimento das regras estabelecidas que conduzem a situações de indisciplina, sempre que, segundo Amado (2000), se verifica o incumprimento das regras e normas estabelecidas pela escola em contexto de sala de aula ou fora dela, bem como o desrespeito de valores e normas que norteiam a relação e o convívio entre os diferentes actores do processo educativo quando defende que a

[...] indisciplina é, precisamente, um dos aspectos mais notáveis e “observáveis” dessa vida na aula enquanto fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade. (Amado, 2000: 43)

No entanto, esta problemática deverá ser analisada numa perspectiva holística, isto é, num contexto em que estão envolvidos vários condicionalismos. Segundo Amado (2000), a problemática da indisciplina relaciona-se estreitamente com as práticas, os objectivos e as “perspectivas” que pautam o ensino e que o orientam, do ponto de vista da sala de aula, da escola ou da comunidade educativa.

Uma perspectiva holística desta problemática, na opinião do mesmo autor (2000), exige que, ao analisar-se o problema, se tenham em conta várias áreas disciplinares, tais como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a pedagogia, entre outras, permitindo questionar de forma mais especializada a ocorrência de comportamentos “desviantes”.

Deste ponto de vista, somos levados a concluir que este fenómeno deverá ser analisado e perspectivado sobre várias dimensões, sob pena de, se não o fizermos, ser analisado de forma demasiado limitativa e redutora.

Sousa Fernandes (1991) considera três aspectos essenciais no processo educativo: como processo educativo; como conjunto de aquisições; como uma acção socialmente orientada para uma finalidade.

Mais acrescenta que a escola ensina a viver numa organização, tal como se aprende a viver em outras organizações, isto é, a agir, a escolher, a reflectir, a relacionar-se com os outros de um modo apropriado.

De acordo com este pressuposto, a escola apresenta-se como um local onde decorre o acto educativo que promove a aprendizagem não só sob o ponto de vista dos programas, mas na perspectiva *do viver* em organização, em associação ou em grupo. A estrutura social da escola, enquanto organização, consiste, naturalmente, em sistemas de acção e de comportamentos intencionais que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros, desencadeando processos de interacção pessoal e social que se desejam equilibrados, tolerantes, respeitadores e justos, mas que, muitas vezes, são abalados por problemáticas como a indisciplina.

Esta problemática tem proporcionado, ao longo da História da Educação, o debate e a preocupação de vários autores e investigadores. Se atentarmos nos mais diversos artigos e obras que grassam na literatura de investigação sobre Educação, facilmente, deparamos com definições, delimitações e quadros de referência que a procuram escarpelizar.

Alguns autores como De La Taille (1998) entendem que a indisciplina é um fenómeno que aloca a si várias dimensões decorrentes de diversos contextos culturais, socioculturais, afectivos ou mesmo psicológicos dos alunos e que muitos alunos na chegada à escola evidenciam uma ausência de regras e valores ou com regras e valores contrários aos praticados na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Por seu turno, Parrat-Dayana (2008) considera que a indisciplina pode ser provocada pelas circunstâncias atrás aduzidas ou ainda por questões decorrentes da própria estrutura organizacional da escola. Esta autora aponta ainda a personalidade do professor como outro potencial factor impulsionador de indisciplina em contexto escolar.

Para Castro (2010), um aluno indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma, explícita ou implícita, sancionada em termos escolares e sociais. A mesma autora defende (2010) que o conceito de indisciplina, ainda que possa envolver alguns actos de violência, não é necessariamente um fenómeno de violência e, nesse sentido, podem destacar-se diferentes níveis de indisciplina: perturbação, conflitos e vandalismo. Procedendo a este nivelamento,

[...] a perturbação pode afectar o funcionamento das aulas ou mesmo da escola. Os conflitos podem afectar as relações formais e informais entre os alunos, podendo atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes actos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo etc. Além disso, os conflitos podem afectar, também, a relação professor/aluno, colocando em causa

a autoridade e o estatuto do professor. Já o vandalismo contra a instituição escolar procura, muitas vezes, atingir tudo aquilo que ela significa . (Castro, 2010: 2)

Barroso (2001), por seu lado, atribui diversas razões para o fenómeno em si, considerando que a indisciplina decorre de um conjunto de factores onde se destacam a perda de um consenso nacional sobre o valor da educação; a desvalorização do poder do Estado; a “usura dos dispositivos de imposição da “ordem escolar estabelecida”, passando pela “vetustez dos métodos” e consequente “complexidade das situações a controlar”, não esquecendo, naturalmente, a heterogeneidade do público escolar resultante da escolaridade obrigatória.

Independentemente, do nível de indisciplina a que nos reportemos, esta problemática pode provocar uma instabilidade no processo de ensino/aprendizagem, no sentido em que uma situação de indisciplina pode quebrar o ritmo do contexto de aprendizagem e pôr em causa a prossecução dos seus objectivos.

Hargreaves (1978) considera que a indisciplina deve ser vista antes de mais como um processo de categorização, defendendo a ideia de que todos os contributos teóricos ou recomendações ajudam a elevação da imagem e da profissão docente bem como do próprio trabalho docente.

Recorde-se, por exemplo, Afonso (1991) que refere, precisamente, esta ideia ao considerar que os comportamentos de resistência podem afectar a imagem do professor e até da própria instituição, no sentido em que o professor acaba por ser posto em causa perante a turma e, posteriormente, perante a própria instituição. Muitas vezes, comportamentos indisciplinados podem questionar a capacidade profissional do professor e, nesse sentido, a sua imagem pode sair mais beliscada do que a imagem dos alunos indisciplinados.

Outra da ideia veiculada por autores como Amado e Freire (2002) é a ideia de que a indisciplina é uma forma de manifestação dos alunos contra o poder instituído pelo docente em contexto de sala de aula. Ao criar-se um ambiente de indisciplina, o aluno tem a convicção de que poderá estar a pressionar o professor a criar situações mais favoráveis no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais divertido.

Entendemos o conceito de indisciplina, tal como Silva e Neves, como

[...] a manifestação de actos/condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. (Silva e Neves, 2006: 7)

Por outras palavras, diremos que os actos de indisciplina se revestem de um conjunto de comportamentos e atitudes que inibem ou privam o bom desenvolvimento da prática pedagógica, condicionando a aprendizagem e conseqüentemente o sucesso dos discentes.

Por oposição, as mesmas autoras (2006) advogam a ideia de que condutas e comportamentos manifestados pelos alunos, legitimados pelo professor dentro de um contexto educativo regulado nas suas práticas pedagógicas, são tomados como comportamentos de disciplina.

É importante que a acção pedagógica do professor se centre no envolvimento dos alunos, na sua motivação e valorização do seu trabalho, procurando compreender causas e motivos dos seus comportamentos, tal como defende Picado (2009).

Por último, salientamos ainda o impacte que esta problemática pode exercer sobre os professores, no sentido em que pode criar um desgaste na actividade docente e na vida em sala de aula. Segundo Estrela (1992), a perda de tempo e o desgaste dispendido na manutenção da ordem e da disciplina em contexto de aula acrescidos da tensão que daí resulta bem como, em alguns casos, da perda de sentido de eficácia geram sentimentos e estados de espírito de frustração e de desânimo que, em muitos casos equacionam o abandono da profissão.

2.3. A (in) disciplina e o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos

A sociedade contemporânea espera da escola a dinamização de acções que garantam, via escolarização, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao sucesso escolar, pese embora a diferença dos jovens à entrada na escola, quer do ponto de vista cultural, social e económico, quer do ponto de vista das experiências vividas que, de acordo com Jares (2001), preconizam uma acção educativa

assente em determinadas áreas transversais que propiciem a aprendizagem de uma convivência democrática e pacífica.

Cabe à escola promover o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos através de uma organização activa, dinâmica e actual, auxiliada por um quadro de profissionais que promovam o desenvolvimento de acções concertadas, articuladas e coordenadas, em razão de uma estrutura capaz de criar desafios aos seus actores mais directos, sejam eles discentes ou docentes. Neste sentido, parece-nos importante referir que o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos bem como o seu sucesso escolar exigem uma acção apoiada em princípios de democraticidade e de respeito, rejeitando autoritarismo e inflexibilidade que, do ponto de vista de Jares (2001) propiciam uma escalada de indisciplina. O mesmo autor (2001) entende que ambientes de negociação entre professores e alunos limitam a existência de conflitos. Mais refere que, em contrapartida, os ambientes frios e inseguros potenciam a indisciplina, a marginalização, o fracasso escolar e a exclusão dos alunos com menor potencial académico.

Se queremos formar pessoas democráticas e comprometidas com a democracia teremos que criar projectos educativos e estruturas que permitam alcançar esse objectivo tal como aponta Jares (2001).

O direito à educação, ancorado na escolaridade obrigatória, assume-se como um direito basilar no processo de desenvolvimento pessoal dos jovens e na sua participação cívica, conduzindo à edificação de uma sociedade livre, democrática e desenvolvida, constituindo, como escreve Arroteia (2008: 143), *uma das preocupações que anima os países dotados de níveis de desenvolvimento e de bem-estar mais avançados e, ainda, de muitos outros que registam contextos sociais e culturais mais desfavorecidos*.

A dinâmica de toda a acção desenvolvida pelo processo educativo giza uma atitude pedagógica dimensionada pelas prerrogativas humanas de liberdade, de integração, de aceitação, de respeito, de autonomia, de acção e de responsabilidade que, de acordo com o Preâmbulo da lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, exige a planificação de um sistema educativo flexível, pautado por uma política global que procure responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, numa procura constante da inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, almejando o sucesso educativo de todos os alunos.

A indisciplina nas escolas mais não é do que o resultado e o reflexo de uma sociedade actual cada dia mais violenta e desumana, onde *os fenómenos de massificação do ensino e de crescente multiculturalidade tornam cada vez mais difícil o cumprimento do processo socializador em meio escolar* (Ventura, 2002:44).

Sobre isto, convém referir que a natureza do contexto educativo deverá prever, naturalmente, a especificidade de cada jovem, no sentido de criar condições de ensino/aprendizagem singulares, procurando evitar uma amálgama de acções que conduzam a uma igualdade numérica dos discentes, pois isso colidiria com a sua essência particular e não serviria os desideratos do sistema de ensino actual que procura pautar-se por acções que valorizem, estimulem e respeitem a diferença e a individualidade. Ora, neste sentido, sempre que situações de indisciplina ocorrem, algumas destas acções podem estar em causa, debilitando o sucesso educativo.

Somos levados a concordar com Ventura (2002) na ideia de que a indisciplina na escola não constitui um fenómeno isolado, diríamos *insular*, socorrendo-nos do termo também usado por Ventura (2002), e inerente à própria escola e às suas idiossincrasias, mas é, antes de tudo, um fenómeno social que a escola importa ao abrir as portas a uma escolaridade que se pretende obrigatória e de acesso a todos. Trata-se de uma problemática inerente aos processos de globalização e democratização que implicam contextos de migração na sua vertente de movimentação de pessoas.

Ao mencionarmos os fenómenos da globalização e da democratização social importa lembrar Jares (2001) quando defende que a educação pode conduzir à construção de uma cultura de paz assente no respeito pela diferença, na aceitação pela diversidade cultural, na solidariedade, na edificação de uma educação que preconize a partilha e a cooperação.

A educação deve procurar estar ao alcance da formação do indivíduo num sentido global, procurando o seu desenvolvimento pessoal e social de forma a garantir a sua plena integração social e profissional futura, valorizando a formação integral e interior do indivíduo através de uma educação de respeito e de tolerância gerada no processo de ensino/aprendizagem. Estrela (1992) defende que a educação não poderá ser mais do que um meio “securizante” através do qual o indivíduo se reconhece e afirma na relação com os outros, propiciando a construção de um grupo coeso e em harmonia.

Neste pressuposto cabe aqui decalcar a ideia de que a escola enquanto instituição criada para a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil, tem acopladas outras funções, como defendia Estrela (1992), designadamente nas sociedades actuais industrializadas, exerce a função política de preparar os cidadãos para a democracia, como já aqui referimos, tem a função económica de preparar cidadãos para o mercado de trabalho e finalmente a função social de criar uma equidade de oportunidades.

Assim, estas funções que se esperam da escola exigem, de acordo com Estrela (1992), uma atitude diferente dos professores, isto é, o papel do professor deixa de estar focado na transmissão de conhecimentos e saberes para estar focado no papel de organizador da aprendizagem e de motivador e estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno, sem com isso perder o seu estatuto de especialista de uma determinada disciplina, tratando-se de um novo perfil de professor pautado pelo dinamismo e pela intervenção, contrariando o professor rotineiro e acomodado.

2.4. Liderança: o papel do líder no combate à indisciplina

Na opinião de Estrela (2002), a problemática da indisciplina afigura-se como um dos mais antigos e persistentes desafios que as escolas dos países industrializados enfrentam.

O comportamento dos alunos no quotidiano escolar revela-se como um reflexo das suas experiências vividas no seio familiar e social, ainda que esta observação não possa ser tida como o factor determinante para o fenómeno da indisciplina. Cada indivíduo responde aos diversos estímulos provenientes do meio e nem todos o fazem do mesmo modo.

A escola, tendo em conta a sua função de formadora e integradora dos jovens, assume perante os alunos aquilo a que Maya (2000) apelida de uma espécie de “antecâmara da vida”, tendo em conta que os conhecimentos adquiridos se projectam numa vida futura.

Ao enunciarmos a questão das relações interpessoais, não podemos deixar de mencionar as questões relacionadas com a autoridade e a liderança como factores essenciais no controle da disciplina na escola.

Yukl (1989) entende que o conceito de liderança envolve conceitos de grupo e influência onde um determinado membro de um grupo se destaca, fazendo sobressair e exercendo a sua influência sobre os demais elementos do grupo.

De acordo com Estrela (1992), em Portugal, a partir de 1974, assistiu-se a uma crise de autoridade dos professores que reforçou o conceito de autoritarismo, decorrente de uma crise de autoridade, levando alguns professores a desvalorizarem a disciplina e a associá-la a repressão, ao passo que outros professores reforçaram o autoritarismo como controlo da indisciplina generalizada.

Grint (1997) entende que a essência da liderança se prende com a capacidade de estabelecer relações dentro do grupo, sendo indefinível se o líder é quem condiciona os diferentes elementos do grupo ou se é condicionado pelo grupo.

A definição do conceito de liderança suscita algumas dificuldades, tal como referem Bolman e Deal (2003), no sentido em que se trata de um conceito abstracto que ganha diferentes significados, pois é apreendido por cada pessoa de modo diferente. É nesta perspectiva que os mesmos autores falam em diferentes “imagens de liderança” que muitas vezes estão ligados aos conceitos de gestão, autoridade e poder.

Actualmente, decorrente de sucessivas políticas e reformas educativas, verifica-se, na opinião de Silva (2008), uma progressiva diluição de autoridade dos actores educativos que, de acordo com este autor, se verifica não só em Portugal, mas, igualmente, generalizada em toda a Europa e nos próprios Estados Unidos da América (EUA).

Reportando-se a Portugal, Silva (2006) é de opinião que a ausência de uma normalização e reprodução de conceitos e valores consentâneos e ideologicamente orientados propicia a existência de um modelo educativo autoritário e conservador, fragilizando e perturbando as relações interpessoais dos vários actores educativos, condicionando os níveis de autoridade e de competência científica desejados.

Deste ponto de vista, podemos afirmar que toda esta turbulência a jusante das alterações de políticas educativas derivou numa certa confusão entre o sentido de autoridade e de autoritarismo. Entenda-se o último como o abuso da autoridade que o professor exerce na escola e, a verificar-se nas relações interpessoais que estabelece com os alunos, não a usa para educar, mas sim para se impor sem respeitar a legítima liberdade e o respeito pelo outro que deve preservar no desenvolvimento de todo o acto educativo.

Na esteira de Maya (2000), a autoridade do professor deve revestir-se de princípios de respeito, tolerância e compreensão na interacção com os alunos, não podendo ser confundido o conceito de um professor ser autoritário e ter autoridade. Ainda na opinião de Maya (2000), o autoritarismo enquanto estilo de liderança não implica o reconhecimento de superioridade por parte do grupo.

Gomes (2009) considera que a existência e persistência de elementos rigidamente hierárquicos constituem um contrasenso da escola moderna do ponto de vista do processo de democratização da escola tal como se deseja para a sociedade em geral.

A competência comunicativa do professor reforçada por uma atitude de autoridade, de respeito e de reconhecimento do outro é essencial nas relações interpessoais e, desse ponto de vista, para Maya (2000) é crucial que o professor se assuma como uma figura real, sem disfarces, aceitando os seus alunos e confiando neles sem que essa atitude derive na validação plena dos seus comportamentos.

O conceito de autoridade leva-nos ao conceito de liderança cujo significado, de acordo com a mesma autora (2000), visa o controlo e a dinamização de acções dentro de um determinado grupo com vista à concretização dos objectivos do grupo.

De acordo com Maya (2000), o conceito de liderança no contexto educativo envolve níveis diferentes, sendo sustentado por uma política educativa auxiliada ministerialmente, por um lado, e ao nível das direcções regionais, por outro, prevendo na acção deste órgão institucional uma maior proximidade com cada escola.

Em contexto educativo, focamo-nos na liderança assumida pela direcção, pelos detentores de cargos intermédios e ainda pela liderança exercida pelos professores em contexto de sala de aula.

Apoiada nas investigações desenvolvidas por K. Lewin, Maya aponta três estilos de liderança diferentes: o estilo autoritário, o democrático e o permissivo.

O *estilo autoritário* caracteriza-se

[...] pela imposição de processos de decisão tomados unilateralmente por parte de quem tem o estatuto e o poder para o fazer, esperando a obediência por parte dos que lhe estão subordinados. Aqui o líder é o único a ter conhecimento do plano de conjunto, impondo ao grupo tarefas fraccionadas; não favorece as relações interpessoais entre os membros do grupo. (Maya, 2000: 21)

O *estilo democrático* assenta, essencialmente, em

[...] tomadas de decisão baseadas no diálogo e na negociação com os intervenientes num determinado processo. O líder indica as grandes linhas da actividade, distribui responsabilidades e tem em conta as preferências pessoais. A presença do líder não é indispensável para que o grupo funcione, porque os diversos membros do grupo comunicam entre si [...] (Maya, 2000: 21)

Finalmente, o *estilo permissivo* cujo enfoque é feito na

[...] delegação da função de liderança, permitindo que seja o grupo a impor as suas decisões. O líder não intervém e abstém-se de fazer qualquer sugestão, bem como de censurar ou negociar. Instaura-se a anarquia. (Maya, 2000: 21)

As relações que o professor estabelece com os seus alunos conduzem à necessidade de estabelecer um clima relacional onde a aproximação, a confiança, o respeito e a colaboração equilibrem a relação de ambos. Amado (2000) aponta para a criação de um ambiente de trabalho cuja interacção entre os seus membros resida no diálogo, na negociação, na responsabilização, na confiança mútua entre professor-aluno, na aproximação entre os diferentes actores educativos e no respeito pela integridade de cada um.

Em síntese, podemos inferir que uma liderança em contexto educativo deverá residir em padrões e valores de diálogo, negociação, responsabilização e de confiança, respeitando os valores, os direitos e a dignidade individual, factores essenciais para uma confiança entre os diferentes actores educativos.

2.5. A representação de diferentes actores socioeducativos no controlo/prevenção da indisciplina

Não raramente, os comportamentos de indisciplina ou mesmo de violência nas escolas perpetrados quer por alunos quer por ex-alunos ou até mesmo por amigos de alunos externos à escola são produto de factores de ordem social que atingem os contextos familiares dos jovens que frequentam a escola. Nestes casos, requer-se, como defendia

Estrela (1992), uma intervenção concertada entre professores, escola, pais e comunidade envolvente.

A participação de toda a comunidade educativa no processo de ensino/aprendizagem dos alunos tem sido um dos factores mais discutidos pela importância que hodiernamente as sociedades dão à construção de uma escola democrática no seu sentido real e efectivo que só se atinge através da participação da comunidade educativa.

A edificação de uma escola responsável pelo desenvolvimento integral dos seus alunos exige a participação de todos os agentes socioeducativos, porquanto, ainda que na escola estejam presentes os alunos, não devemos esquecer, como lembra Gotzens (2001), que a presença da família, dos amigos, do “bairro” também se fazem sentir através dos comportamentos e atitudes dos discentes, interferindo no seu processo educativo, devendo, por isso, ter-se em conta a envolvimento e responsabilidade de todos estes factores na educação dos jovens.

A participação dos diferentes agentes socioeducativos envolve, naturalmente, a inserção, a discussão e a reflexão conjunta dos projectos a desenvolver no espaço escola. Naturalmente que caberá à escola ir buscar criativamente diversas formas de incentivo aos pais/encarregados de educação e alunos no sentido de os envolver nas diferentes actividades que se vão desenvolvendo em prol da educação e da formação dos seus educandos.

A criação de uma escola democrática e universal convoca a participação de todos os elementos da acção educativa, assumindo-se esta participação como um valor social defendido por Jares (2001).

A construção da escola enquanto espaço democrático, tolerante, livre e de respeito ao serviço da formação e educação dos jovens é uma ideia defendida por diferentes autores, porquanto a heterogeneidade e a complexidade dos valores socioeconómicos e culturais evidenciados por todos os actores intervenientes no processo educativo geram alguma turbulência disciplinar que exigem uma actuação conjunta no seu controlo e que nos podem levar a falar da existência de um panorama de conflitualidade latente decorrente dos diferentes contextos socioeconómicos e culturais entre alunos, professores, assistentes operacionais e EE. Panorama este que, segundo Curto (1998), se revela preocupante, na medida em que a indisciplina parece ser parte integrante da escola democrática, tornando-

se, assim, um fenómeno que importa debelar, sendo certo que a democraticidade da escola dificulta a implementação de regras objectivas e inequívocas, no sentido em que envolve uma multiplicidade de valores e atitudes dos seus intervenientes face à vida.

Neste sentido, a discussão e reflexão conjunta em torno das regras formais, numa atitude democrática que promova meios eficazes de controlo da indisciplina na escola, sobretudo através de reuniões e encontros onde a recolha da opinião de pais, professores, assistentes operacionais e alunos num ambiente de discussão franca e aberta, como defende Sampaio (1996), deve ser exaltada e acarinhada por todos.

Podem ser várias as vantagens decorrentes de um trabalho colaborativo realizado pelos diversos membros da comunidade educativa, no controlo da indisciplina. Gotzens (2001), por exemplo, defende que o trabalho colaborativo proporciona aos vários elementos do grupo o conhecimento do aluno numa perspectiva mais alargada e holística. De igual modo, a colaboração propicia a adopção de estratégias mais diversificadas, dado o número de participantes e de opiniões, proporcionando uma maior riqueza e amplitude de intervenção.

Todavia, ainda que a criação de um clima colaborativo ao nível das actividades educativas possa provocar um clima favorável ao controlo de situações problemáticas, percebe-se, na opinião de Mendes (2005), que nem sempre esse trabalho pode efectivamente ocorrer por várias ordens de razões que dificultam as práticas colaborativas. Segundo o mesmo autor (2005), os horários docentes, a ausência de um espaço para o trabalho departamental, a diversidade de actividades educativas docentes, a própria dimensão dos grupos disciplinares ou ainda as diferentes sensibilidades e ausência de hábitos e práticas colaborativas entre os professores são alguns dos factores que limitam a criação de um trabalho colaborativo na actividade docente.

A terminar este subcapítulo, valemo-nos da opinião de Gotzens (2001) para defender o princípio de que a intervenção ao nível da indisciplina na escola deve invocar, por um lado, o princípio de que todo o indivíduo é responsável pelos seus actos perante a sociedade e é obrigado a restituir os danos causados, porém, por outro lado, não podemos considerá-lo como o único responsável, no sentido em que o seu processo de formação é também da responsabilidade da família, da escola e da comunidade em geral.

3. Enquadramento legal: indisciplina em contexto educativo - organização escolar e o quadro normativo.

A entrada em vigor da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, trouxe às escolas um normativo que rege o estatuto do aluno do ensino não superior. Esta lei, de acordo com o seu preâmbulo, procura colmatar algumas situações que podem pôr em causa o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens. Acresce ainda referir que, o mesmo normativo, advoga, no seu preâmbulo, a promoção de um ambiente que favoreça a acção educativa na formação dos discentes balizada por conceitos de tolerância, liberdade e respeito pelo outro.

3.1. Resposta normativa ao envolvimento dos diferentes agentes socioeducativos no controlo da disciplina

A preparação dos indivíduos enquanto cidadãos de uma sociedade livre, democrática e tolerante reveste-se de esforços concertados e obriga a que se olhe para a escola como uma instituição com diversos actores e múltiplas funções, como já foi referido neste trabalho. Desde logo, a função de socialização de que falámos, atendendo à grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta a escola, pode ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural, democrática e tolerante onde todos os actores - alunos, professores, pais/EE, técnicos de serviços especializados - têm um papel dinamizador a desempenhar.

A Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro, aqui em foco, aponta justamente para a promoção de valores como a tolerância, a liberdade e o respeito através de políticas educativas que recentrem

[...] o seu esforço de enquadramento, de forma a promover um melhor ambiente escolar e a fomentar o exercício de valores como o respeito, a tolerância e a liberdade, no quadro dos princípios democráticos consagrados na Constituição da República Portuguesa.

Através do NEA, a tutela procura definir não só os direitos e deveres do aluno, mas também responsabilizar a comunidade educativa e reforçar o papel da escola através do

Regulamento Interno (RI), concedendo-lhe margem de manobra para agir pronta e eficazmente através de um quadro de regras definidas e clarificadas.

À escola actual exige-se um conjunto de acções que propiciem a participação activa e dinâmica da comunidade escolar nas actividades educativas que pressupõe, por um lado, uma atitude responsável e continuada e, por outro, que previnam e evitem problemas de ordem disciplinar que possam fragilizar o sucesso individual, social e cultural dos jovens em idade escolar.

No Preâmbulo da Lei n.º 30/2002, de 18 de Dezembro, posteriormente alterada pela Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, verificamos uma intenção clara em criar condições para o desenvolvimento de acções dinamizadoras que envolvam toda a comunidade educativa, porquanto o reconhecimento perante a lei de que comportamentos perturbadores e propiciadores da indisciplina através de práticas de violência e agressividade, que radicam em quadros psicossociais e familiares problemáticos, levam o legislador a prever, de uma forma gradual e orientada, a definição de zonas geográficas ou de escolas consideradas problemáticas, criando planos de intervenção entre a escola, a família e a comunidade local, com vista à procura de soluções e apoios ajustados às necessidades dos diferentes quadros sociais em causa. De acordo com o Preâmbulo do NEA, esta intervenção procura libertar a escola de uma responsabilidade cívica para a qual a escola e os docentes, em particular, não estão especialmente vocacionados.

Assim, através de uma leitura mais cuidadosa e atenta dos diferentes artigos que compõem este quadro normativo, damo-nos conta da importância do envolvimento dos diferentes actores educativos e dos professores, em particular, a quem cabe,

[...] enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, [...] promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades na sala de aula e nas demais actividades da escola. (art.º 5, ponto 1)

Por outras palavras, diremos que é desejável que a competência pedagógica dos professores esteja ao serviço da ordem e da disciplina em todas as actividades que se desenvolvam na escola; porém, não é da sua exclusiva competência assegurar a normalidade, a calma e o ambiente adequado ao bom funcionamento do acto educativo, quer este se processe em contexto de aula ou em qualquer outro contexto escolar. A

participação de todos os intervenientes no processo de formação e educação dos jovens é igualmente fundamental, tal como se constata no normativo que enquadra o NEA.

Como já atrás referimos, actualmente, sente-se uma relativização do poder dos professores e da sua imagem social que, para além do que em si própria representou, traduziu-se numa espécie desprotecção da sua autoridade. Antes, o poder dos professores, hierarquicamente instituído, era um sucedâneo sempre disponível para suprir qualquer quebra da autoridade, não deixando, porém, de contribuir permanentemente para a tornar mais forte. Hoje, a forte relativização do poder dos professores na escola, sem a contrapartida da revalorização da comunidade escolar, desprotegeu a sua autoridade, fazendo com que esta passasse a depender cada vez mais de uma legitimação endógena radicada na função docente em si própria, na sua utilidade social e no reconhecimento público dessa utilidade. O NEA parece vir ao encontro da revalorização dessa autoridade.

Apresentamos o quadro 1 que expressa sucintamente alguns dos artigos que referem justamente os diferentes intervenientes no processo educativo e o papel que cabe a cada um no contexto educativo à luz da Lei 39/2010.

Quadro 1 – Adaptado da Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro

| Intervenientes no processo educativo à luz da Lei 39/2010, de 2 de Setembro | |
|--|---|
| Professores | Cabe promover medidas de carácter pedagógico que propiciem um ambiente de ordem e disciplina em sala de aula. (Art. 5.º) |
| DT | Cabe adoptar medidas que favoreçam a aprendizagem, promovendo a interacção e pela articulação escola / EE. (Art. 5.º) |
| Pais/ EE | São responsáveis pela educação, assiduidade e disciplina dos educandos. (Art. 6.º) |
| Alunos | São responsáveis pelo cumprimento do Estatuto, pelo RI ou outra legislação. (Art. 7.º) Deveres do aluno (Art. 15.º) Respeitar pela autoridade do professor e de todos os elementos da comunidade educativa; participar nas actividades educativas e formativas. Dever de assiduidade. (Art. 17.º) |
| Pessoal não docente | Cabe acompanhar e integrar os alunos na escola; promover um bom ambiente educativo e na articulação com os docentes e EE, na prevenção de problemas disciplinares. (Art. 8.º) |
| Técnicos de serviços de psicologia e orientação | Cabe colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas através da elaboração de planos de acompanhamento dos alunos. (Art. 8.º) |
| Director da escola | Cabe diligenciar meios de articulação com a família, preservando a privacidade do aluno, na prevenção e controle de situações comportamentais problemáticas. Assegurar a integridade física e psicológica do aluno, na escola, colaborando com a família ou com outras instituições de apoio. (Art. 10.º) |
| Associação de estudantes e Delegado e subdelegado de turma | Deve reunir com o director para apreciar matérias de funcionamento escolar. Deve solicitar reuniões de turma para tratar de assuntos relacionados com o funcionamento da turma. (Art. 14.º) |

O sistema educativo está organizado pressupondo um conjunto de estruturas e acções que conduzam os jovens a atingir objectivos de sucesso pessoal e profissional, de integração social e cultural, conferindo-lhes responsabilidade e autonomia, ao longo do seu processo de ensino/aprendizagem. No entanto, o confronto com situações de indisciplina pode não permitir a concretização de tais objectivos.

Trata-se de uma temática no plural, no sentido em que, de acordo com Rodrigues (2002), não é um fenómeno único, homogéneo e objectivo, mas manifesta-se sob múltiplas formas e em múltiplas situações.

Ainda que a natureza indisciplinar de algumas situações detectadas na vida escolar possa não ser de fácil detecção, controlo ou prevenção, é crucial procurar despistá-las e controlá-las porquanto elas podem pôr em causa quer o desenvolvimento pessoal e individual dos jovens, quer a segurança, o equilíbrio, a harmonia e o bem-estar da instituição escolar e, neste sentido, é importante, tal como consagra o art. 9.º do NEA, que

O regulamento interno, para além dos seus efeitos próprios, deve proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.

Em síntese, podemos concluir que, de acordo com o normativo em análise, o trabalho desenvolvido na escola convoca uma acção colectiva onde os seus intervenientes percorram uma mesma linha de actuação, traçando objectivos e parâmetros comportamentais comuns, definindo o que é grave e o que não é e explicitando-o claramente junto dos discentes. A desbalcanização do trabalho docente, defendida por Hargreaves (1991) ou se preferirmos a inter e intradisciplinaridade poderá ser a alternativa a seguir, quebrando barreiras que ainda se fazem sentir dentro da escola e construindo um espaço harmonioso de respeito e de aceitação de regras.

3.2. O controlo/prevenção da indisciplina através das medidas consignadas no NEA.

Ao falarmos em indisciplina enquanto fenómeno perturbador do normal funcionamento das actividades da escola, damos conta na Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro, de uma intenção do legislador em controlar esse fenómeno através da aplicação de medidas correctivas e sancionatórias, assim, a

[...] violação pelo aluno de alguns dos deveres previstos no artigo 15.º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção, passível da aplicação de medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, nos termos dos artigos seguintes.
(art.23.º)

De acordo com o actual enquadramento legal estão consignadas medidas correctivas ou sancionatórias as quais definem que

[...] na determinação da medida disciplinar correctiva ou sancionatória a aplicar, deve ter -se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes apuradas, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais. (art. 25.º, ponto 1)

O novo enquadramento legal do estatuto do aluno do ensino não superior rejeita um discurso mais punitivo, valorizando algumas regras de actuação que poderão contribuir para controlar situações problemáticas e que consignam:

- uma distinção clara entre medidas correctivas e medidas sancionatórias;
- o reforço da autoridade dos professores e da escola;
- a agilização dos procedimentos burocráticos;

- o reforço da responsabilidade dos pais/EE.

A propósito do controlo de situações de indisciplina, o ponto 1, do art. 24.º da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, refere que todas

[...] as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua actividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.

Pressupõe-se assim uma actuação radicada sobretudo na integração do aluno, prevendo uma acção de cariz pedagógico e formativo cuja natureza seja eminentemente cautelar e integradora do processo de ensino/aprendizagem, não assumindo um carácter punitivo, pois os alunos, como defende Vasconcellos (2004), que manifestam problemas de indisciplina necessitam de uma acção educativa integradora, de aproximação, de diálogo e de estabelecimento de contratos e nem sempre de uma atitude sancionatória.

As medidas agora apresentadas valorizam sobretudo medidas de integração, de acompanhamento e de apoio e não tanto medidas marcadamente punitivas. Partilhamos da ideia defendida por Amado (2000) e consideramos que as medidas mais valorizadas pelos alunos são as preventivas com cariz dialogante e responsabilizador, no entanto, para que sejam eficientes é importante a representação que os alunos têm do professor e da sua capacidade de se impor. O mesmo autor aponta três requisitos prévios para que os discentes aceitem as medidas: a *razoabilidade*, a *adequação* e a *consistência* da medida aplicada.

Não levar em conta estes pressupostos, como defende Amado (2000), pode conduzir a relações de conflitualidade de poder, tornando a acção da escola e do professor tomada como injusta, arbitrária e prepotente.

Seguem-se (quadro 2) os procedimentos disciplinares consignados na Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro a ter em conta de acordo com a pena a aplicar, designadamente: a Participação.

Quadro 2 - Medidas correctivas: Participação

| Medida | Descrição | Agente | Tramitação processual |
|--|--|---------------------------------|--|
| <i>PARTICIPAÇÃO</i> (art.º 23.º-A) | Existência de comportamentos susceptíveis de constituir infracção disciplinar. | Professor e Pessoal não Docente | Participação ao Director. |
| | | Aluno | Participação/comunicação DT que considerando a gravidade comunica ao Director no prazo de um dia útil. |

Porém, as medidas correctivas consagradas no NEA prevêm ainda a advertência e a ordem de saída da sala de aula (quadro 3).

Quadro 3 - Medidas correctivas: Advertência.

| | | | | | |
|--|--|---|----------------------|---------------------------------|--|
| Medidas Correctivas (art.º 24; art.º 26 2) | Advertência (art.º 26.º 2a, 3) | Aviso/ recomendação/ repreensão ao aluno, responsabilizando-o dos seus deveres. | Na sala de aula | Professor | Consiste numa chamada verbal de atenção ao aluno, perante um comportamento perturbador na escola. |
| | | | Fora da sala de aula | Professor e Pessoal não docente | |
| | Ordem de saída da sala de aula (art.º 26.º 2b 5) | - Medida cautelar de prevenção quando se verifica perturbação no processo de ensino-aprendizagem); - Regulação dos comportamentos na sala de aula. | Professor | | - permanência do aluno na escola. - compete ao professor, determinar: o tempo de ausência; a marcação de falta e determinar actividades para o aluno e - Participar ao DT. |
| | | | | | |

Dentro das medidas correctivas, salientamos as actividades de integração cuja especificidade poderá decorrer do RI da escola. O quadro 4 traduz os trâmites previstos na aplicação das actividades de integração.

Quadro 4 - Medidas correctivas: actividades de integração

| | | | | |
|--|--|---------------------------------|---|--|
| Medidas correctivas (art.º 24; art.º 26 2) | <i>Actividades de integração escolar</i> (art.º 26.º 2c, 6, 8) | - Medida cautelar de prevenção. | Director pode ouvir o DT | - Regulamento Interno: Identifica e define as competências, as actividades, local e período de tempo durante o qual as mesmas ocorrem; - Comunicação ao EE de alunos menores. |
| | <i>Condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de materiais e equipamentos</i> (art.º 26.º 2d, 6, 7, 9) | - Medida cautelar de prevenção. | Director pode ouvir o DT. | - Regulamento Interno: Identifica e define competências e procedimentos -comunicação ao EE/aluno |
| | <i>Mudança de turma</i> (art.º 26.º 2e, 6) | - Medida cautelar de prevenção. | Director (pode ouvir o DT/ Professor Titular de Turma). | -Comunicação ao EE, quando o aluno é menor de idade. |

Expostas as medidas correctivas dedicamos agora algum espaço às medidas sancionatórias previstas pelo diploma que rege o estatuto do aluno do ensino não superior. Começamos então por apresentar o quadro 5 através do qual podemos constatar os procedimentos a ter numa situação de repreensão registada.

Quadro 5 - Medidas sancionatórias: repreensão registada

| Medidas | Descrição | Agente | | Tramitação Processual |
|--|-------------------|-----------------|-----------|--|
| Repreensão registada (art.º 27.º2b, 3) | . Censura escrita | Na sala de aula | Professor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Averbar no processo individual do aluno; ▪ Identificar o autor do acto decisório; ▪ Indicar a data da ocorrência; ▪ Indicar a fundamentação de facto. |

A integração desta medida sancionatória constitui uma reintegração de uma medida já prevista anteriormente e que até então não se encontrava consignada no anterior estatuto do aluno.

Outra das medidas sancionatórias previstas pelo diploma em análise é a suspensão do aluno (quadro 6) que poderá decorrer entre 1 a 10 dias úteis.

Quadro 6 - Medidas sancionatórias: suspensão

| Medidas | Descrição | Agente | | Tramitação Processual |
|---|---|---|--|--|
| Suspensão por 1 dia (art.º 27.º 2c) | Medida dissuasora | Director | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir os direitos de audiência e defesa do visado; ▪ Fundamentar os factos. |
| Suspensão da escola até 10 dias úteis (art.º 27.º 2d) | - É precedida da audição em auto do aluno visado, devendo constar, em termos concretos e precisos, os factos que lhe são imputados, os deveres por ele violados e a referência expressa, não só da necessidade de se pronunciar relativamente aqueles factos, como da defesa elaborada. | Director decide, ouvindo ou não, previamente, o CT. | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ O Director, ouvidos os pais/ EE quando menor de idade, fixa os termos e condições desta medida, garantindo um plano de actividades pedagógicas a realizar, corresponsabilizando-os pela sua execução e acompanhamento e/ ou podendo estabelecer parcerias (ou celebrar protocolos ou acordos) com entidades externas (públicas/ privadas); ▪ Procedimento disciplinar (art.º 43.º). |

As medidas apresentadas resultam de uma decisão do director da escola ouvido ou não o conselho de turma ou até o professor em causa, porém o normativo prevê também a

transferência de escola cuja decisão é imputada à direcção regional da educação à qual a escola está afectada (quadro 7). Trata-se de uma medida que pressupõe a existência de incidências impeditivas do prosseguimento do processo educativo, na escola onde decorreu o incidente. Geralmente, esta situação decorre de incompatibilidades entre o aluno em causa e alguns dos elementos da comunidade educativa que estejam directamente relacionados com ele no seu processo de ensino/aprendizagem.

Quadro 7 - Medidas sancionatórias: transferência de escola

| Medidas | Descrição | Agente | Tramitação Processual |
|--|--|-------------------------------|---|
| <i>Transferência de escola</i> (art.º 27.º, n.º 2, alínea e) | Prática de actos notoriamente impeditivos do prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem dos restantes alunos da escola ou do normal relacionamento com algum (ou alguns) dos membros da comunidade educativa. | Director Regional de Educação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após conclusão de procedimento disciplinar (art.º 43.º); ▪ Aplicável apenas a alunos de igual ou superior a 10 anos e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino, situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima servida de transporte público ou escolar. |

Finalmente, o NEA prevê ainda como medida sancionatória a reparação de danos cuja descrição é apresentada no quadro 8.

Quadro 8 - Medidas sancionatórias: Reparação de danos

| Medidas | Descrição | Agente | Tramitação Processual |
|--|---|----------|--|
| <i>Reparação de danos</i> (art.º 27.º 9) | Em complementaridade com as medidas disciplinares sancionatórias. | Director | Reparação de danos provocados pelo aluno no património escolar |

Dos quadros apresentados e da leitura feita das diferentes medidas a aplicar para controlar/debelar problemas disciplinares à luz do NEA, realçamos o facto de as medidas sancionatórias serem aplicadas na sequência de comportamentos de maior gravidade ou relapsos prejudiciais ao desenvolvimento das aprendizagens em contexto educativo.

Amplia-se o leque de medidas a aplicar pelos docentes ou órgão de direcção das escolas que deve estar em conformidade com o RI de cada estabelecimento de ensino público.

3.3. A indisciplina e os procedimentos hierárquicos à luz do NEA

Nos seguintes quadros far-se-á a apresentação das diferentes fases de todo o procedimento disciplinar à luz do actual quadro normativo. O quadro 9 traduz a execução das medidas correctivas ou disciplinares sancionatórias.

Quadro 9 - Execução das medidas correctivas ou disciplinares sancionatórias

| Medida | Descrição | Agente | Tramitação Processual |
|------------------------|--|--|---|
| Na sua execução | <ul style="list-style-type: none"> . Procedimentos a articular com o EE e com os professores da turma; . Acompanhamento do aluno na execução da medida correctiva de “actividades de integração”; . No regresso à escola do aluno ou na sua integração na nova escola se foi transferido; | Director de Turma/ Professor Titular de Turma | <ul style="list-style-type: none"> - Ter em conta as necessidades educativas do aluno; - Assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida. <p>Regulamento Interno:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Define quem e a colaboração dos serviços especializados de apoio educativo e ou de equipas de integração. |

O quadro 10 apresenta os diferentes procedimentos hierárquicos e o tempo de execução da participação.

Percebemos que a figura do director da escola se destaca no desenvolvimento de todo o processo disciplinar ainda que a figura do DT, do instrutor do processo bem como do aluno em questão e do seu EE, em caso de se tratar de uma aluno menor, se afigurem como agentes importantes e imprescindíveis no desenrolar do processo disciplinar. No caso de ocorrer uma transferência de escola dela depende uma decisão da administração regional, na figura do director regional de educação a que a escola está afectada.

Quadro 10 - Procedimentos hierárquicos e tempo de execução da Participação

| Fases | Quem | Como | Situações | Tempo |
|--|----------------------------------|--|---|---|
| PARTICIPAÇÃO (art.º 23.º-A) *escrita | Professor ou Pessoal Não Docente | Participação ao Director | | |
| | Aluno | Participação ao DT que, de acordo com a gravidade, participa ao director no prazo de um dia útil. | | |
| INSTAURAÇÃO (art.º 43.º 1 a 4) | Director | Instaura o do procedimento disciplinar e nomeação de instrutor. | Medidas previstas nas alíneas d) e e) do nº 2 do art.º 27.º | 1 Dia útil. |
| | | Director notifica: Os pais/ EE, quando o aluno for menor; Pessoalmente o aluno com maioria. | | |
| INSTRUÇÃO (art.º 43º 5 a 8) (art.º 56.º do CPA) | Instrutor | Convocação dos os interessados; Audiência oral (vertida em acta) – aluno(s) e EE: | | 4 Dias úteis. |
| FINAL DA INSTRUÇÃO (art.º 43.º 9) | Instrutor | Produzida a acusação em relatório) com a indicação: <ul style="list-style-type: none"> dos factos imputados ao aluno; dos deveres violados; dos antecedentes do aluno; Apresentação da proposta de medida disciplinar aplicável. | | 1 Dia útil. |
| RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO (art.º 43.º 10, 11) | Director | <ul style="list-style-type: none"> Recebe o relatório e entrega uma ao aluno; Informa os pais/ EE; Caso a medida disciplinar seja transferência de escola é comunicada para decisão do Director Regional. | | 1 Dia útil. |
| DECISÃO FINAL (art.º 48.º 1, 2, 6, 7) | Director | <ul style="list-style-type: none"> Fixa o momento a partir do qual se inicia a execução da medida disciplinar. Pode, previamente, ouvir o CT. | Art.º 26.º 2c, d e e, 6, 7 e 9 e art.º 27.º 2b, c e d, 3 e 9. | 1 Dia útil. |
| DECISÃO FINAL (art.º 48.º 4 a 7) | Director Regional | A verificar-se a transferência de escola, o Director Regional deve indicar a escola para onde o aluno vai ser transferido, ouvindo previamente o EE, quando o aluno for menor de idade. | | Pelo período de tempo considera do adequado |

Finalmente, apresentamos (quadro 11) uma síntese dos procedimentos hierárquicos e o tempo de execução em caso de suspensão do aluno.

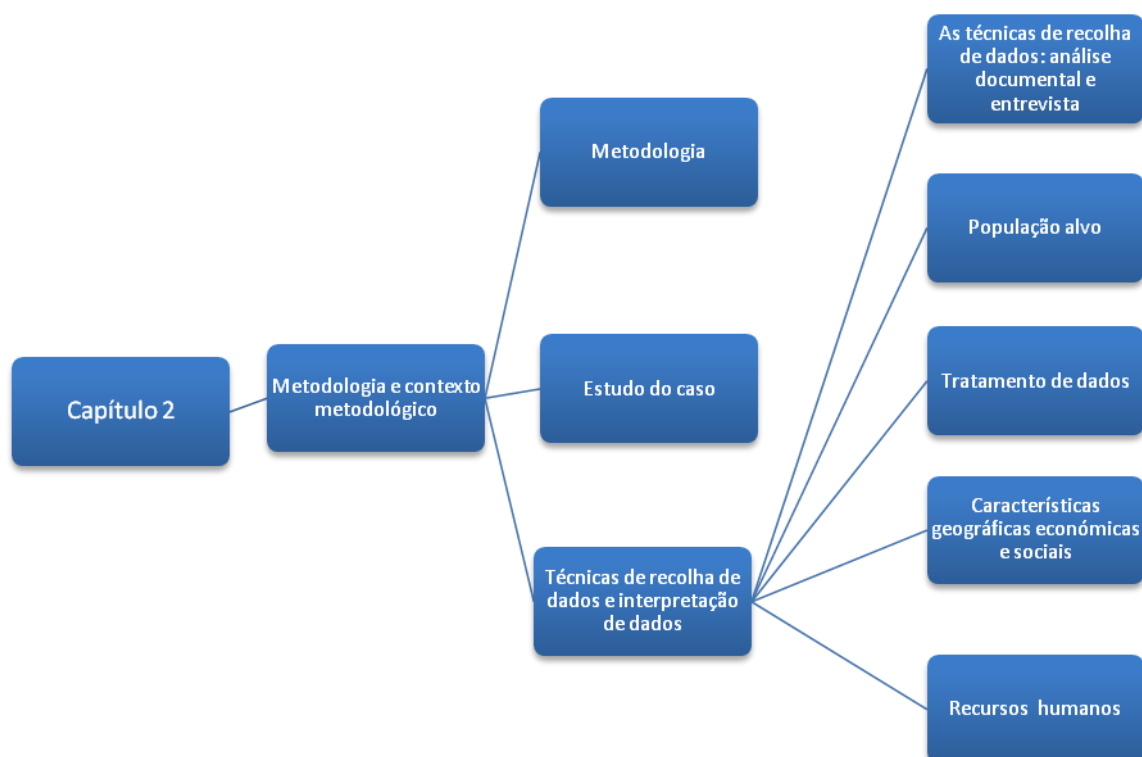
Quadro 11 - Procedimentos hierárquicos e tempo de execução: Suspensão

| Medida | Agente | Procedimentos | Situações | Tempo |
|--|---|---|--|---|
| SUSPENSÃO (art.º 48.º, n.º 2,3) | Director/ Professor | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Suspensão da execução nos termos e condições considerados justos, adequados e razoáveis; ▶ A suspensão cessa, se vier a ser aplicada outra medida disciplinar sancionatória; ▶ A medida disciplinar sancionatória de transferência de escola não pode ser objecto de suspensão. | | Pelo período de tempo considerado adequado |
| SUSPENSÃO PREVENTIVA (art.º 47.º) | Director e por este no decurso da instauração do procedimento disciplinar por proposta do instrutor | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Suspensão preventiva, ▶ Informar o EE e/ou participar a ocorrência à CPCJ; ▶ Fixar um Plano de Actividades Pedagógicas; ▶ Os dias de suspensão preventiva são descontados no cumprimento da medida disciplinar a aplicar; ▶ Comunicação da suspensão preventiva por via electrónica ao Gabinete - Coordenador de Segurança Escolar e à Direcção Regional de Educação; ▶ RI determina a avaliação das aprendizagens em função da decisão no procedimento disciplinar. | Se a presença do aluno na escola se revelar perturbador; Se adequado à garantia da paz pública e da tranquilidade na escola; Se a presença do aluno prejudicar a instrução do procedimento disciplinar | Máximo 10 dias úteis |
| NOTIFICAÇÃO DA DECISÃO FINAL (art.º 48.º 6, 7) (art.º 66.º e 68.º do CPA) | Director | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Notificação pessoal: ao aluno/EE. ▶ Carta Registada com aviso de recepção, onde conste: a medida aplicada; a fundamentação da decisão; a indicação do autor, do acto e a data deste, a data/ momento de execução da medida aplicada; ▶ Apreciação da impugnação da decisão e prazo. | | No dia útil seguinte. Nos dois dias úteis seguintes |
| RECURSO HIERÁRQUICO (art.º 50.º) | | Não tem efeitos suspensivos excepto quanto às medidas disciplinares sancionatórias de suspensão da escola e de transferência de escola. O despacho que apreciar o recurso é remetido à escola, cumprindo ao respectivo director a adequada notificação. | | 5 dias úteis |

Em síntese, destacamos o facto de o NEA prever uma agilização dos procedimentos burocráticos, na generalidade, abolindo-se, por exemplo, a abertura de autos, a realização de Conselhos de Turma (CT) e Conselho Pedagógico extraordinários, sendo apenas exigida a comunicação ao EE. Verificamos igualmente que esta agilização dos procedimentos passa pelo tempo de instauração dos processos que, de acordo com o quadro legal, revela celeridade na execução do processo, contrariando assim a aplicação morosa das penas instauradas, prevendo uma actuação mais eficaz sobre as situações de indisciplina.

Capítulo II - Metodologia de Investigação

Figura 2 – Estrutura do capítulo II



1. Metodologia e contexto metodológico

Nos subcapítulos que se seguem apontar-se-ão os pressupostos metodológicos que suportaram este trabalho decorrentes de uma revisão de literatura na área da investigação em Ciências Sociais. Daremos conta das nossas opções de investigação que permitiram perceber a realidade em estudo, expondo a metodologia e o método de estudo seguidos, a técnica e recolha de dados que efectuámos, a população-alvo, o contexto social, geográfico e económico das escolas visitadas e ainda os seus recursos humanos.

1.1. Metodologia

A investigação na área das Ciências Sociais tem sido, ao longo do tempo, uma das áreas que se tem desenvolvido no sentido de procurar explicar o comportamento e as ideias que regulam o próprio comportamento social, desviando estas explicações daquilo a que se designa interpretações vulgares ou do senso comum.

Neste pressuposto, cabe

[...] ao cientista, definindo rigorosamente os seus conceitos, submetendo as suas hipóteses à comprovação empírica, contrariar as interpretações vulgares, e, mormente, para o nosso autor, os elementos metafísicos, psicologistas e individualistas nelas implicados. (Émile Durkeim, in Silva 2001: 29,30)

As Ciências Sociais, mais do que qualquer outra ciência (física, biologia, astronomia, entre outras) são mais permeáveis às interpretações do senso comum e, nesse sentido, é importante investigar o social pelo social, regra introduzida por Durkeim, porque *os homens necessitam de produzir ideias determinadas e consistentes sobre as instituições e as situações colectivas, que possam racionalizar e orientar a sua prática.* (Silva, 2001: 30)

A apresentação da metodologia do trabalho a desenvolver permite debruçar-nos sobre as principais opções da investigação como meio de percebermos a realidade em estudo. Etimologicamente a palavra *método* significa *um caminho a seguir, ou seja, um*

conjunto de operações situadas a diferentes níveis, que têm em vista a consecução de objectivos determinados [...] (Pardal e Correia, 1995: 23).

Os mesmos autores (1995) defendem que o método concede uma determinada orientação de pesquisa e encerra o plano de trabalho, tal como advoga Quivy (1992: 23): *Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.*

Tendo em conta a natureza do nosso trabalho de investigação, optámos por uma investigação predominantemente qualitativa, onde privilegiámos a compreensão dos comportamentos partindo da percepção dos sujeitos, recorrendo à expressão descritiva dos pormenores da informação recolhida, onde os intervenientes não são meras variáveis isoladas, mas antes uma parte de um conjunto inseridos num contexto específico. Demos assim primazia ao **método qualitativo**, pelo facto de este nos permitir buscar a globalidade e compreensão dos fenómenos, ou seja, permite-nos fazer *um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico*. (Almeida e Freire, 2007: 111)

Esta metodologia permite uma investigação contextualizada, estudando a realidade sem a desvirtuar, ao mesmo tempo que parte dos dados reais para os compreender, segundo os mesmos autores (2007). Para alguns autores, como Bogdan (1994), a investigação qualitativa é frequentemente apelidada de *naturalista* pelo facto de o investigador se deslocar e frequentar o ambiente em que ocorrem os fenómenos em estudo. Para este tipo de investigação, de acordo com o mesmo autor (1994), é imperativo não dissociar o contexto da palavra em que os fenómenos acontecem, pois uma possível dissociação pode desvirtuar as circunstâncias e os resultados da investigação. Neste sentido, os investigadores qualitativos procuram sobretudo compreender os processos, os contextos e as percepções que os intervenientes nos processos têm dos fenómenos em estudo.

Um investigador qualitativo deve procurar apreender os detalhes da investigação e perceber a razão para o surgimento dos fenómenos a partir dos objectos e das pistas que lhe são fornecidas, sabendo descartar toda a informação que lhe pareça de valor duvidoso de acordo com Bogdan (1994).

Segundo o mesmo autor (1994), um dos objectivos da investigação qualitativa é compreender melhor o comportamento e a experiência humana no contexto em que os fenómenos ocorrem.

Cremos que a abordagem quantitativa e qualitativa se podem complementar como propõem Pardal e Correia (1995: 19), *Com efeito nenhum dos pontos de vista em questão anula o valor do outro nem se lhe opõe.*

Porém, de acordo com os propósitos do nosso trabalho e com as limitações de tempo, recorreremos a uma abordagem meramente descritiva, interpretativa e qualitativa do fenómeno em estudo, sendo a entrevista e a análise documental as técnicas de recolha de dados por nós preferidas.

No tocante à entrevista, recolhemos as informações concedidas pelos directores de escola relativamente às suas percepções e opiniões. Quanto à análise documental, centrou-se na leitura aprofundada e cuidada do normativo em estudo, o NEA, e os documentos estruturantes das escolas visitadas: RI e Projecto Educativo (PE), no sentido de percebermos se as escolas têm alguns projectos em desenvolvimento para colmatar/prevenir a problemática da *indisciplina*.

Seguindo esta metodologia, privilegiámos o **estudo de caso** (casos múltiplos), visitando quatro directores de escolas para recolhermos a informação pretendida, pois entendemos ser o método mais adequado aos objectivos do nosso trabalho.

1.2 Método: Estudo de Caso

Após várias leituras, e atendendo à natureza e aos objectivos do estudo, aliada, naturalmente, à escassez de tempo, entendemos ser necessário recorrer a uma abordagem descritiva e qualitativa, pelo que decidimos que o **método de estudo de caso** (casos múltiplos) através do enfoque nas percepções de quatro directores de escola se afigurava o mais apropriado à nossa investigação. Na senda de Bogdan (1994), os estudos de caso (casos múltiplos) levam menos tempo, dedicando, o investigador, parte do seu tempo, a fazer recolhas de informação que possam demonstrar uma possibilidade de generalização ou a diversidade de opiniões, percepções ou situações inerentes à problemática.

Na opinião de Pardal e Correia (1995: 23), trata-se de um método que não assenta na generalização dos resultados obtidos, mas que procura sobretudo aprofundar e conhecer casos particulares: *Os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso).*

O estudo de caso permite estudar determinado fenómeno no seu contexto natural e é frequentemente utilizado por investigadores isolados e com limitações temporais. A área de trabalho é bem delimitada pelo investigador, sendo a recolha de dados e as actividades de investigação direccionadas para os sujeitos e os seus contextos, tal como refere Lessard-Hérbert et al (2008: 169), o estudo de caso *aborda o seu campo de investigação a partir do interior*.

Lessard-Hérbert et al (2008: 170) socorrem-se de Bruyne et. al. e Robert Yin e apresentam três características essenciais deste método: *i) o estudo de caso tem por objectivo fenómenos contemporâneos em contexto real; ii) as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão bem delimitadas; iii) o investigador utiliza fontes múltiplas de dados*.

Por seu lado, Pardal e Correia (1995: 23), na esteira de Bruyne, referem que os estudos de caso podem agrupar-se em três grandes modelos:

i) de exploração — se se pretende descobrir novas problemáticas, renovar perspectivas ou sugerir hipóteses — ; ii) descritivos — estudos centrados num objecto sem pretensões de generalização; iii) práticos — fazem um diagnóstico/avaliação e procuram uma solução para mudar uma determinada organização. (Pardal e Correia, 1995: 23)

Alguns autores apontam como críticas a este método alguma fragilidade decorrente da falta de generalização nas conclusões e resultados, contudo Pardal e Correia (1995: 24) desvalorizam essa crítica quando afirmam que: *não é só o poder de generalização que dá cientificidade a uma metodologia. Um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos*.

As Ciências Sociais têm vindo a desenvolver-se através de trabalhos de investigação que têm dado primazia ao método de *estudo de caso*, pois procura responder à subjectividade que determina o mundo social, favorecendo a interpretação dos significados e das experiências dos diferentes actores sociais.

Merriam (1988), referido por Bogdan (1994), defende que o *estudo de caso* consiste na observação pormenorizada e cuidada de um contexto ou indivíduo, de uma fonte documental ou de um acontecimento específico a partir da qual foram levantados dados que conduziram a uma interpretação mais consistente da informação recolhida.

Esta opção proporciona uma descrição exaustiva e rica de situações particulares e peculiares inseridas no seu contexto, contribuindo assim para uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo. O estudo é conduzido a partir de uma abordagem da realidade educativa no seu meio natural, como é próprio de um quadro qualitativo.

Um dos aspectos a considerar nesta metodologia é a definição da amostra, isto é, o número de sujeitos/grupos a serem tidos em conta, bem como as situações a serem consideradas para investigação. No nosso caso, procedeu-se a uma recolha de dados através de quatro entrevistas realizadas a directores de escola onde procurámos perceber as suas percepções da aplicação do NEA no âmbito da *indisciplina*, sabendo, porém, que as entrevistas, tal como o registo directo ou a observação participante, são *técnicas de recolha de dados [...] mais informais e menos quantitativos da avaliação*. (Almeida e Freire, 2001: 111).

Partilhamos da opinião de Bogdan (1994: 134), no sentido em que *a entrevista pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas*.

Em qualquer dos casos a entrevista permite, de acordo com o mesmo autor (1994), recolher dados descritivos que serão úteis ao investigador do ponto de vista da sua interpretação sobre a percepção que os sujeitos têm dos diferentes aspectos dos fenómenos em investigação.

Tendo presente os objectivos do estudo e o método a seguir foram utilizadas então duas fontes e instrumentos de recolha de dados, a saber:

- Análise documental;
- Realização de entrevistas.

A recolha documental permitiu aferir de comportamentos divergentes/convergentes no tocante à aplicação das medidas aplicadas à luz do NEA. Através das entrevistas, procurámos obter as percepções de directores de escola sobre o NEA no âmbito da *indisciplina*, sabendo, contudo, que se trata de um método de investigação *mais informal e menos quantitativo de avaliação* (Almeida e Freire, 2001: 111), pelo que,

[...] neste quadro torna-se difícil antever a defesa e a aplicação [...] de objectividade e validade, recorrendo-se frequentemente a métodos de triangulação e de contrastação subjectiva, tendo em vista a consistência da própria informação

recolhida e das interpretações que possam vir a ser produzidas. (Almeida e Freire, 2001: 111)

Procedemos à elaboração de uma entrevista semi-estruturada (Apêndice 1) que nos concedeu a liberdade necessária para podermos abordar diversos tópicos que foram surgindo durante a entrevista, em cada escola e com cada director.

Antes porém da sua concretização, reunimos com cada um dos directores a entrevistar no sentido de expor de forma clara os nossos objectivos e agendar uma data para a sua realização. Foi proposto aos directores que a entrevista fosse gravada em suporte magnético, permitindo recolher toda a informação prestada. Todos os entrevistados aquiesceram esta nossa pretensão e as entrevistas decorreram na data agendada e na forma como havíamos previsto.

Ainda que se tenha em conta um certo pendor subjectivo na recolha dos dados das entrevistas, procurámos fazê-lo, através de várias leituras cuidadas e aprofundadas, recolhendo e registando a informação obtida de forma isenta e objectiva.

Considerando o que acabámos de aduzir, tratando-se de um trabalho que exigiu o levantamento cuidadoso de dados, procurámos, através de instrumentos estruturados, a partir do resultado das respostas obtidas, encontrar respostas que pudessem facilitar o processo de interpretação e análise, obtendo-se assim uma maior cobertura no levantamento de resultados. Embora reconhecendo que, segundo Stake (2009), a investigação quantitativa permite o recurso a escalas e medidas que favorecem uma maior objectividade na apresentação dos resultados não recorremos a esta metodologia dada a limitação de tempo a que estivemos sujeitos.

Ainda que entendamos que o método qualitativo pode conduzir a interpretações pessoais e, por isso, olhado de soslaio por alguns especialistas nesta matéria que consideram a investigação qualitativa subjectiva cujos contributos para uma ciência disciplinada são morosos, tendenciosos e pouco benéficos para o avanço da prática social, tal como advoga Stake (2009), e que, por este motivo, o método quantitativo pode minimizar estes factores, contribuindo para uma certa isenção no acto de investigação, no entanto, e porque recorremos à realização de apenas quatro entrevistas, não procedemos a qualquer quantificação de resultados.

Ainda pensámos em quantificar a informação recolhida, determinando taxas relativas à aplicação do normativo no âmbito da indisciplina, mas os dados recolhidos não nos pareceram suficientes para um tratamento desse tipo.

1.3 Técnicas de recolha de dados e interpretação de dados

Seguidamente faremos a apresentação e explicitação das técnicas de recolha de dados, da interpretação dos mesmos e da população-alvo.

Relativamente à apresentação dos dados, referir-nos-emos aos procedimentos na realização e interpretação das entrevistas, bem como ao tratamento da informação na recolha documental.

Será ainda feita uma breve referência às características geográficas, económicas e sociais das escolas visitadas e ainda aos recursos humanos que estão relacionados com o fenómeno em estudo.

1.3.1 As técnicas de recolha de dados: análise documental e entrevista

Um dos aspectos a considerar nesta metodologia é a definição da amostra, isto é, o número de sujeitos/grupos a serem tidos em conta, bem como as situações a serem consideradas para investigação, pois *não basta saber que tipos de dados serão recolhidos. É também preciso circunscrever o campo de análises empíricas* (Quivy, 1992: 159).

Pardal e Correia (1995: 23) entendem que *o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas*, sendo que a entrevista pode ser usada como técnica principal de recolha de dados ou pode ser usada em conjunto com a observação, análise de documentos ou outras técnicas. *Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os dados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria*, como refere Ferreira (1999: 190). Ora, na sequência desta ideia, no nosso caso, procedeu-se a uma recolha de dados através de quatro entrevistas realizadas a directores de escola onde procurámos perceber as suas percepções da aplicação do NEA no âmbito da indisciplina, sabendo, porém, que as entrevistas, tal como o registo directo ou a observação participante são [...] *técnicas de recolha de dados [...] mais informais e monos quantitativos da avaliação*. (Almeida e Freire, 2001: 111).

As entrevistas, tendo em conta as palavras de Gray (2004), têm algumas vantagens do ponto de vista da clarificação de alguns significados. Através de entrevistas, poder-se-á recolher informações sobre conhecimentos, valores, preferências e atitudes dos intervenientes no estudo.

Através da entrevista é ainda possível recolher informações sobre o pensamento e percepção do entrevistado, facilitando-nos o acesso ao *mundo do outro*, naquilo que não se pode observar directamente, como menciona Quivy (1992: 193):

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação de processos fundamentais de comunicação e interacção humana. Correctamente valorizados. Estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (Quivy, 1992: 193)

A entrevista varia consoante a sua estrutura, por outras palavras, diremos que pode ser: dirigida/estruturada; semi-dirigida/semi-estruturada; não dirigida/não estruturada.

No nosso caso, procedemos então à elaboração de uma entrevista semi-estruturada, para a qual foi elaborado um guião (Apêndice 1), que nos concedeu a liberdade necessária para podermos abordar diversos tópicos, que foram surgindo durante a entrevista, em cada escola e com cada director. Neste modelo de entrevista, é o entrevistador quem tem o papel de conduzir o diálogo, fazendo o enfoque num guia de temas que deseja ver explorados, permitindo, assim, obter dados comparáveis entre os sujeitos, tendo em conta o fenómeno e os objectivos do estudo.

Citando de novo Bogdan et. al. (1994: 135):

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. (Bogdan et. al. 1994: 135)

A recolha documental, enquanto técnica a seguir, permitiu aferir de comportamentos divergentes/convergentes no tocante à aplicação das medidas à luz do NEA. Na elaboração da entrevista, tivemos preocupação de focar as percepções de directores de escola sobre o novo quadro normativo no âmbito da indisciplina, sabendo, contudo, que se trata de um

método de investigação *mais informal e menos quantitativo de avaliação* (Almeida e Freire, 2001: 111), pelo que,

[...] neste quadro torna-se difícil antever a defesa e a aplicação [...] de objectividade e validade, recorrendo-se frequentemente a métodos de triangulação e de contrastação subjectiva, tendo em vista a consistência da própria informação recolhida e das interpretações que possam vir a ser produzidas. (Almeida e Freire, 2001: 111)

Procurámos chegar a uma quantificação do fenómeno de uma forma mais célere, através de registos das respostas obtidas.

1.3.2 População-alvo

A população-alvo deste estudo foi constituída por quatro directores de escola com alguns anos de experiência no âmbito da gestão escolar com o propósito de podermos aferir vantagens e desvantagens do NEA relativamente aos procedimentos anteriores à sua publicação. O critério seguido para a escolha das quatro escolas prendeu-se com a nossa intenção em escolher duas escolas do centro da cidade e duas escolas da periferia. Igualmente, foi nossa intenção, escolher duas Escolas Básicas 2/3 e duas Escolas Secundárias com 3º ciclo.

1.3.3 Tratamento de dados

A análise documental feita permitiu-nos perceber qual o significado dado por cada escola ao fenómeno da *indisciplina*. Para tal, recorreremos à leitura cuidada dos documentos estruturantes da escola, designadamente dos seus PE e RI com o objectivo de percebermos quais as medidas que as escolas têm em curso para colmatar situações de indisciplina.

As entrevistas realizadas foram gravadas e logo depois transcritas (Apêndices 2, 3, 4 e 5), permitindo-nos desde logo uma análise holística de toda a informação. Todavia, o tratamento de dados de um entrevista exige uma análise de conteúdo, processo que encerra, como refere Bardin (2004: 33), *um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.*

Sendo as entrevistas instrumentos de recolha de informação, num estudo desta natureza, a análise do seu conteúdo contribui, justamente, para a fundamentação e clarificação da nossa questão de partida, segundo Berelson (1952) citado por Vala (1999: 103).

A análise das entrevistas, de acordo com Albarello Luc et. al. (1997: 118), exige *a operação intelectual básica de uma análise de materiais de entrevistas [que] consiste essencialmente em descobrir «categorias», quer dizer, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos.*

Por seu lado, Quivy e Campenhoudt (2003: 224) entendem que a análise de conteúdo permite *tratar de formas metódica informações e testemunhos, com um certo grau de profundidade e complexidade*, isto é, em termos metodológicos, a análise de conteúdo pauta-se pela identificação de categorias e subcategorias representativas do fenómeno em estudo.

Ainda que não tenhamos procedido a uma divisão dos dados em categorias e subcategorias, procedemos à concepção de uma grelha de análise que facilitasse a visualização dos dados. Tendo em vista os objectivos traçados no início do nosso trabalho, procedemos à análise do conteúdo das entrevistas, definindo a questão de partida associada ao objectivo definido, a subquestão ou subquestões subjacentes, as frases ilustrativas e algumas das nossas inferências de acordo com o quadro 12.

Quadro 12 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

| | | |
|----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Questão de partida: | | |
| Objectivo: | | |
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |

1.3.4 Características geográficas, económicas e sociais

Seleccionámos 4 escolas, designadas: Escola1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Das escolas seleccionadas duas são EB 2/3, as escolas identificadas como 2 e 4 e as outras duas escolas são Escolas Secundárias com 3º Ciclo, 1 e 3. Escolhemos uma escola EB 2/3 e uma Escola Secundária com 3º ciclo, ambas no centro de uma cidade da Região Centro e as outras duas de uma zona periférica da cidade, representando contextos sociais diversificados: urbano, piscatório e industrial.

As actividades económicas da região estão na sua maioria ligadas à actividade piscatória e industrial, ainda que a comercial também seja significativa.

Qualquer uma das escolas por nós visitadas revela uma heterogeneidade de alunos cuja proveniência social, económica e cultural se pauta por alguma diversidade.

1.3.5 Recursos Humanos

O corpo docente das quatro escolas pode considerar-se estabilizado, sendo, no entanto, variável o número de alunos e turmas por escola, bem como os ciclos e os cursos ministrados. Os quadros 13 e 14, respectivamente, apresentam o número de alunos por ciclos, cursos e anos, em cada uma das escolas visitadas, no ano lectivo 2010/2011.

Quadro 13 - Número de alunos por ciclos

| Escola | Total de alunos | Por Ciclo | | | | |
|----------|-----------------|-----------|-----|-----|-----|-----|
| | | 1.º | 2.º | 3.º | SEC | EFA |
| Escola1 | 821 | - | - | 318 | 378 | 125 |
| | | | | | | |
| Escola 2 | 1082 | 580 | 330 | 172 | - | - |
| | | | | | | |
| Escola 3 | 1100 | - | - | 271 | 735 | 94 |
| | | | | | | |
| Escola4 | 16679 | 983 | 465 | 231 | - | - |

Quadro 14 – Número de alunos por ano

| Escola | Total de alunos | Por Ano | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-----|
| | | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º | 8.º | 9.º | CEF | 10.º | 11.º | 12.º | EFA |
| Escola1 | 821 | - | - | - | - | - | - | 126 | 93 | 99 | - | 158 | 115 | 105 | 125 |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escola 2 | 1082 | 135 | 145 | 151 | 149 | 163 | 167 | 48 | 75 | 59 | - | - | - | - | - |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escola 3 | 1100 | - | - | - | - | - | - | 103 | 87 | 81 | 0 | 309 | 243 | 183 | 94 |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escola4 | 16679 | 233 | 246 | 246 | 258 | 243 | 222 | 85 | 75 | 56 | 15 | - | - | - | - |

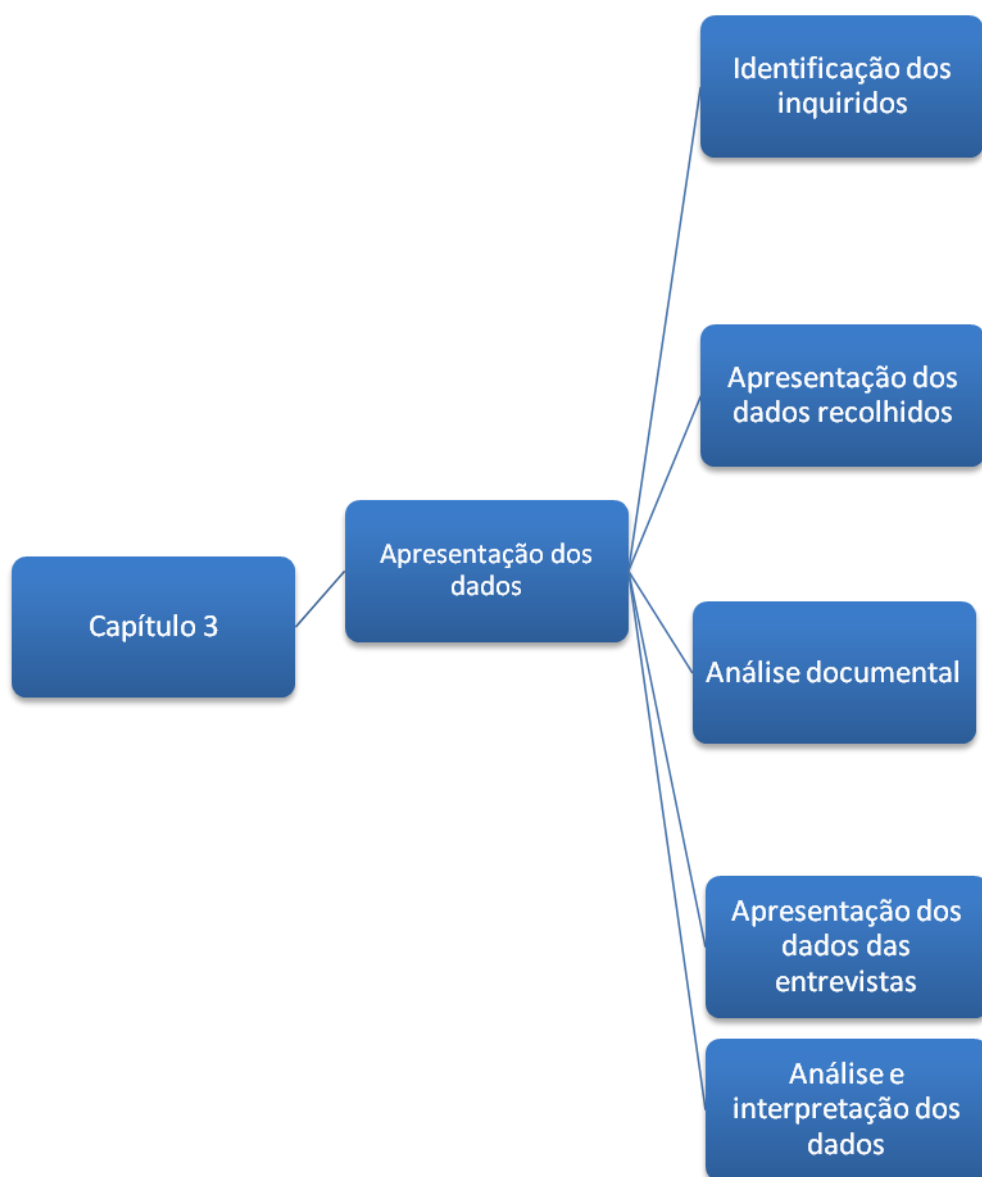
Finalmente apresentamos (quadro 16) o número de turmas do Ensino Recorrente (ER), Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Profissionais (CP) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), em cada uma das escolas

Quadro 15 – Número de turmas de ER, CEF, CP e EFA

| ESCOLA | Número de Turmas | | | |
|----------|------------------|-----|------|-----|
| | E. R. | CEF | C.P. | EFA |
| Escola 1 | 27 | 2 | 7 | 8 |
| Escola 2 | - | - | - | - |
| Escola 3 | 33 | 0 | 7 | 5 |
| Escola 4 | 33 | 1 | - | - |

Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Figura 3 – Estrutura do capítulo III



1. Apresentação dos dados

Ao longo deste capítulo, procederemos à apresentação dos dados, à sua análise e interpretação. Partindo da grelha de análise das entrevistas, numa primeira fase, apresentaremos os dados recolhidos, e, posteriormente, analisá-los-emos, procurando encontrar resultados que vão ao encontro dos objectivos traçados no início deste trabalho.

1.1. Identificação dos inquiridos

Tal como já anteriormente aduzido, o nosso estudo de caso partiu da realização de quatro entrevistas realizadas a quatro directores de escola. Dois directores de duas escolas E B 2/3 e dois directores de duas escolas secundárias com 3ºciclo. Foi nosso propósito escolher directores de escola que já tivessem alguns anos de experiência no cargo de gestão escolar por nos parecer que as suas percepções sobre o NEA pudessem decorrer de um conhecimento mais profundo do sistema educativo e da escola.

Foi nossa intenção que houvesse algum equilíbrio na escolha das escolas, procurando ao mesmo tempo escolher duas escolas agrupadas com alunos de todos os níveis de ensino e duas apenas com 3.º ciclo e secundário, no sentido de compreender se esse factor era referido como um dos potenciadores de *indisciplina*.

No quadro 16, apresentam-se os dados identificativos dos directores: género, idade e aos anos de experiência no cargo de gestor. Ao longo da apresentação de dados, atribuiremos a seguinte designação dos entrevistados: entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), entrevistado 3 (E3) e entrevistado 4 (E4).

Quadro 16 - Dados biográficos dos entrevistados

| Entrevistados | Escola | Sexo | Idade | Experiência de gestão escolar | Cargos desempenhados |
|---------------|--------|------|-------|-------------------------------|--|
| E1 | 1 | F | 51 | 22 anos | DT; Delegada de Grupo; Presidente de órgão de gestão; Directora |
| E2 | 2 | F | 49 | 19 anos | DT; Presidente do Cons. Directivo; Presidente do Cons. Executivo; Presidente da Comissão Instaladora; Directora. |
| E3 | 3 | M | 52 | 9 anos | Presidente da Assembleia de Escola; Presidente do Conselho Executivo; Director |
| E4 | 4 | M | 55 | 24 anos | Secretário; Vogal; Vice-presidente da Assembleia de Escola; Presidente do Conselho Executivo; Director |

De acordo com a informação apresentada, realçamos o facto de três dos directores entrevistados terem mais de dez anos de experiência de gestão escolar e salientamos que dois já desempenharam a função de DT.

1.2. Apresentação dos dados recolhidos

Os passos seguintes do nosso trabalho partirão da análise documental: leitura do normativo em estudo e dos documentos estruturantes das escolas. Seguir-se-á uma apresentação dos dados recolhidos das entrevistas expressos através de quadros ilustrativos e, finalmente, far-se-á uma análise e interpretação dos dados cruzando as informações obtidas com a revisão da literatura feita no capítulo I.

1.3. Análise documental

Este espaço do nosso trabalho destina-se à divulgação dos documentos analisados que serviram os objectivos desta investigação. Referimo-nos, naturalmente, aos documentos estruturantes das escolas que nos proporcionaram algum conhecimento das acções realizadas na área da *indisciplina* em cada escola.

Foram-nos facultados os seguintes documentos: PE, RI e Plano Anual de Actividades (PAA). O nosso objectivo ao analisar estes documentos decorreu da nossa intenção em encontrar alguma informação que nos pudesse ajudar a perceber qual a intervenção da escola no combate/controlo do fenómeno em estudo. Solicitámos aos directores das escolas visitadas os Projectos Curriculares de Turma (PCT), todavia, não tivemos acesso a qualquer um desses documentos. Embora a consulta das actas de CT tivesse sido bastante útil para o nosso trabalho, todavia a sua leitura revelou-se impossível, dada a exiguidade de tempo disponível.

O quadro 17 apresenta os recursos humanos e projectos de combate/controlo da indisciplina em cada uma das escolas visitadas e registamos desde já o facto de não termos encontrado projectos que envolvessem os diferentes agentes educativos na problemática em estudo. Sobre este aspecto, os entrevistados referiram que a intervenção se faz de acordo com as necessidades ou com as ocorrências, procurando-se a participação dos EE.

Quadro 17 – Recursos humanos e projectos das escolas visitadas

| ESCOLA | Recursos Humanos | | | Indisciplina |
|----------|------------------|-----|---|--|
| | SPO | | Técnicos Especializados | Projectos |
| | SIM | NÃO | | |
| Escola 1 | 1 | | 1 professora de apoios educativos | 0 |
| Escola 2 | 1 | | Psicóloga Professor E. Especial - 4 | Grupo da Disciplina Conselho Consultivo |
| Escola 3 | 1 | | Psicóloga Assistente Social (de baixa desde o final do ano anterior) -1 Professor E. Especial - 1 | 0 |
| Escola 4 | 1 | | Informática: 1 Psicóloga | Nada formalizado |

1.4. Apresentação dos dados das entrevistas

A informação recolhida baseou-se sobretudo na recolha de dados sobre as quatro questões que nortearam o nosso estudo, porém, acresce referir que dessas questões derivaram algumas subquestões que nos ajudaram a perceber melhor o fenómeno e a aplicabilidade do NEA nas escolas, até ao momento.

O levantamento de dados das entrevistas exigiu a sua transcrição integral (Apêndices 2, 3, 4 e 5) e apresentação através de quadros ilustrativos das questões de partida, das subquestões inerentes, dos objectivos e ainda o registo de inferências.

Importa ainda mencionar que a questão inicial da entrevista não encerra ainda em si o fenómeno em estudo, é antes uma questão de carácter geral que se prende com a representação de "ser gestor", que se nos afigurou pertinente, uma vez que estávamos a entrevistar directores de escola.

Questionados sobre a sua representação de "ser gestor" os entrevistados focalizaram a sua resposta na gestão das sensibilidades e na capacidade de gerir as relações humanas e fazer confluir as diferentes sensibilidades, não descurando, naturalmente, a capacidade de dirigir e de cumprir as orientações dadas pela administração educativa. Sublinhamos a referência feita ao cumprimento de um serviço à comunidade que o trabalho de gestor também encerra.

Mostramos (quadro 18), de seguida, as respostas mais significativas sobre esta questão.

Quadro 18 - Representação de "ser gestor"

| Entrevistados | Representação de "ser gestor" |
|---------------|--|
| E1 | "é no dia-a-dia tentar confluir as sensibilidades de todas as partes que é o objectivo da escola, da organização e depois tentar gerir essas sensibilidades de modo a que cada elemento se sinta elo de uma cadeia" |
| E2 | "É importante que nos aproximemos das pessoas" "As relações humanas para mim são o mais importante. Jogo mito com os bom-sensos." "o gestor tem que orientar, tem que dirigir e tudo o mais, mas também tem que apoiar, não é um líder autoritário." |
| E3 | "é prestar um serviço à comunidade, é perceber que nesse sentido, pretende-se, que se cumpra um dever perante a administração pública, porque ninguém nos obriga a ser gestor." |

| | |
|----|--|
| E4 | “Basicamente [ser] gestor numa escola é gerir relações humanas.” |
|----|--|

Uma das questões de partida do nosso estudo era saber de que forma o fenómeno da *indisciplina* condiciona a acção educativa cujo objectivo era *Contextualizar o fenómeno da indisciplina na acção educativa*. Desta questão de partida, formulámos duas subquestões: a) Como define o conceito de “Indisciplina”?; b) Como caracteriza o fenómeno na escola em contexto de sala de aula e fora de sala de aula?

O quadro 19 expressa algumas das frases mais ilustrativas (Apêndices 2, 3, 4 e 5) no tocante aos efeitos da indisciplina na acção educativa.

Notamos que, de uma maneira geral, todos os entrevistados realçam o facto de a indisciplina decorrer essencialmente da falta de cumprimento das regras estabelecidas, ainda que o E4 saliente a carga subjectiva que o conceito pode conter ao considerar que a noção de indisciplina pode ser variável consoante os contextos, os valores, as regras pessoais, sociais ou culturais de cada escola.

Quadro 19 - Conceito de indisciplina.

| 1. Questão de partida: De que forma o fenómeno da indisciplina condiciona a acção educativa? | | |
|--|---|--|
| Objectivo: Contextualizar o fenómeno da indisciplina na acção educativa. | | |
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| a) Como define o conceito de “Indisciplina”? | <p>“é o não cumprimento de um conjunto de normas estabelecidas.” (E1)</p> <p>“indisciplina é “perturbar.” (E2)</p> <p>“algo que contraria uma norma estabelecida.” (E3)</p> <p>“A indisciplina manifesta-se em situações de simples tratamento até situações mais problemáticas de desrespeito.” (E3)</p> <p>“É qualquer coisa que se desvie das normas pré-estabelecidas.” (E4)</p> <p>“Indisciplina nesta escola pode não ser a mesma coisa que indisciplina na escola ao lado.” (E4)</p> | O desvio às regras estabelecidas rege a opinião dos entrevistados. |

Relativamente à questão da ocorrência de indisciplina dentro e fora de contexto de aula, os quadros 20 e 21 dão-nos conta de algumas das incidências mais relevantes relatadas pelos entrevistados.

Das respostas obtidas verificámos que as incidências em contexto de sala de aula decorrem de uma certa apatia e desinteresse dos alunos pela escola, pelas matérias e ainda do incumprimento das regras estabelecidas.

Quadro 20 - A indisciplina na escola em contexto de aula

| <p>1. Questão de partida: <i>De que forma o fenómeno da indisciplina condiciona a acção educativa?</i></p> <p>Objectivo: <i>Contextualizar o fenómeno da indisciplina na acção educativa. (em sala de aula)</i></p> | | |
|---|---|---|
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| b) Como caracteriza o fenómeno na escola em contexto de sala de aula? | <p>“a desmotivação, o desinteresse, o incumprimento de regras básicas de assiduidade, de pontualidade, falta de material necessário ao funcionamento da aula”</p> <p>“determinado registo de linguagem usado pelos alunos.” (E1)</p> <p>“recusa ao trabalho... a desmotivação completa” (E2)</p> <p>“com falta de hábitos de trabalho, focos de tensão por ausência de trabalho.”</p> <p>“Muitas vezes a indisciplina tem a ver com a nossa reacção a essa apatia.”</p> <p>“A linguagem dos alunos deriva em situações de indisciplina.” (E3)</p> <p>“alguns alunos alegam-se vítimas de agressões verbais ou agressões físicas interpares.” (E4)</p> | <p>Em contexto de aula grassa a desmotivação e a apatia pelo trabalho como factor de indisciplina.</p> <p>Fora da sala de aula.</p> |

Quanto às incidências de indisciplina fora do contexto de aula, pudemos apurar (quadro 21) que as mais significativas, referidas pelo E3, derivam de agressões verbais ou físicas ou ainda de algum vandalismo nas instalações da escola. Salientamos o facto de apenas o E4 se ter referido à existência de “bullying” na escola, manifestado quer por agressões verbais quer físicas. No entanto, percebe-se pelas suas palavras que esta problemática não apresenta contornos preocupantes.

Quadro 21 - A indisciplina na escola fora do contexto de aula

| <p>1. Questão de partida: <i>De que forma o fenómeno da indisciplina condiciona a acção educativa?</i></p> <p>Objectivo: <i>Contextualizar o fenómeno da indisciplina na acção educativa. (fora da sala de aula)</i></p> | | |
|--|---|--|
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| b) Como caracteriza o fenómeno na escola fora de sala de aula? | <p>“temos situações de agressão física e verbal interpares, fora de aula”</p> <p>“No espaço exterior, a indisciplina prende-se com a tentativa dos alunos saírem nos intervalos para o espaço exterior à escola que não é permitido e nomeadamente, pelos alunos que fumam e querem ir fumar.” (E1)</p> <p>“algum vandalismo são os mais usuais: grafitar espaços” (E3)</p> <p>“responderam os alunos que tinham sido vítimas de agressões verbais ou agressões físicas interpares.” (E4)</p> | A informalidade do recinto escolar fora da aula favorece a indisciplina pelo seu carácter mais informal. |

De acordo com o segundo objectivo do nosso trabalho: *Identificar respostas da escola no combate da indisciplina*, questionámos os directores sobre a forma como lidam as escolas com o fenómeno e surgiram quatro subquestões que passamos a enumerar: a) *Como tem a escola lidado com o fenómeno, isto é, quais as medidas de controlo/combate que têm sido implementadas?*; b) *Qual tem sido a participação da comunidade educativa ao nível do controlo/combate do fenómeno?*; c) *Que intervenção/acções têm sido levadas a*

cabo pela comunidade educativa no controle/combate do fenómeno?; d) Qual tem sido o papel do director no combate à indisciplina?

O quadro 22 ilustra as respostas obtidas sobre as medidas mais significativas aplicadas pelas escolas no combate à indisciplina.

Quadro 22 - Medidas no combate/controlo da indisciplina.

| 2. Questão de partida: Como lidam as escolas com o fenómeno da indisciplina? | | |
|--|---|-------------|
| Objectivo: Identificar respostas da escola no combate da indisciplina. | | |
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| 1. Como tem a escola lidado com o fenómeno, isto é, quais as medidas de controlo/combate que têm sido implementadas? | <p>“critérios de avaliação estão muito claros na penalização dos alunos com casos de indisciplina”</p> <p>“Temos ainda um Gabinete de Apoio ao Aluno onde estão alguns professores” (E1)</p> <p>“tenho um Clube de Disciplina a funcionar que inclui um assessor, uma professora e um adjunto.” (E2)</p> <p>“alteração do horário na escola” (E2)</p> <p>“existem situações que são resolvidas pelos próprios professores”</p> <p>“as mais graves são encaminhadas para as estruturas intermédias e para a direcção” (E3)</p> <p>“temos um Gabinete do Aluno (GA) e temos o SPO” (E4)</p> | |

Podemos constatar que a intervenção da escola no combate ao fenómeno tem passado pela criação de grupos de trabalho; diálogos entre o DT e os professores em causa, ou, em situações mais graves, com o director da escola. Em qualquer das situações, foi-nos referido, que os EE são informados pelo DT, no sentido de haver uma colaboração estreita entre a escola e a família, pois, na opinião dos entrevistados, essa colaboração é muito importante. O E3 referiu que, por vezes, tratando-se de *uma incidência menor, nesse caso não é chamado o EE. Alguns casos são próprios da adolescência e nem sempre é importante que o EE esteja envolvido porque não se justifica.*

De acordo com a resposta obtida pelo E1 *Mal começa a haver uma participação de que um aluno o professor entra em contacto com o DT e este entra em contacto informal com o EE para saber se é mesmo pontual.*

Outra das subquestões que norteou a nossa segunda questão de partida focalizou-se na participação da comunidade educativa no combate/controlo da indisciplina (quadro 23).

Quadro 23 – Participação da comunidade educativa no combate/controlo da indisciplina.

| 2. Questão de partida: <i>Qual tem sido a participação da comunidade educativa ao nível do controle/combate do fenómeno?</i> Objectivo: <i>Identificar respostas da comunidade educativa no combate da indisciplina.</i> | | |
|---|--|---|
| Subquestão | Frases ilustrativas | Inferências |
| 2. Qual tem sido a participação da comunidade educativa ao nível do controle/combate do fenómeno? | <p>“Mal começa a haver uma participação de que um aluno o professor entra em contacto com o DT e este entra em contacto informal com o EE para saber se é mesmo pontual” (E1)</p> <p>“Temos um núcleo entre a professora do apoio educativo que é interlocutora com a Protecção de Crianças e Jovens em Risco e a psicóloga.” (E1)</p> <p>“estamos muito em articulação com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, temos também um protocolo com a Fundação Prior Sardo com duas psicólogas que vêm cá trabalhar as turmas mais complicadas e fazem o trabalho com eles e com os DT.” (E1)</p> <p>“tenho também um grupo consultivo que inclui alunos bons alunos e péssimos alunos, com 11 elementos, assistentes operacionais, um EE que reúnem de 2 em 2 meses” (E2)</p> <p>“a Associação de Pais (AP) está praticamente inactiva” (E3)</p> <p>“não temos uma AP muito activa” (E1)</p> <p>“os EE não contrariam as decisões da escola e dos professores. Vêm com frequência à escola.” (E3)</p> | <p>A participação da comunidade educativa pauta-se sobretudo pela articulação com os SPO e as reuniões com os EE.</p> <p>Nota-se uma ausência de intervenção ao nível da A.P.</p> |

De acordo com as respostas obtidas, realçamos a participação dos EE na escola sempre que são chamados pelo DT ou pelo director da escola.

Parece-nos relevante aludir ao facto de dois dos entrevistados, E1 e E3, não referirem qualquer trabalho da AP no que à indisciplina diz respeito por inacção deste órgão.

Cremos ainda ser relevante a interacção desenvolvida entre a escola e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJR) que, de acordo com o art. 12.º da Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto, tem como objectivo promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação ou desenvolvimento integral.

Questionados sobre a intervenção do director ao nível da indisciplina (quadro 24), concluímos que tem delegado para as estruturas intermédias a resolução de situações menos problemáticas, actuando apenas em situações extremas à luz do NEA.

Quadro 24 - Acção do director no controlo/combate à indisciplina.

| 2. Questão de partida: <i>Como lidam as escolas com o fenómeno da indisciplina?</i> Objectivo: <i>Identificar respostas da escola, na acção do director, no combate da indisciplina.</i> | | |
|---|--|--|
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| 4. Qual tem sido o papel do director no combate à indisciplina? | <p>“não tem sido muito na relação directa com os alunos.” (E1)</p> <p>“Tem sido mais ao nível do CP” (E1)</p> <p>“um assunto muito debatido nas estruturas intermédias.” (E1)</p> <p>“Procuo chamar os EE à escola.” (E2)</p> <p>“a aplicação das regras gerais, deixando depois que as instâncias intermédias actuem” (E3)</p> <p>“A minha intervenção é andar muito próximo.” (E4)</p> | O papel do director não tem sido muito interventivo, deixando para as estruturas intermédias a intervenção imediata. |

Outra das questões de partida do nosso estudo centrou-se na dicotomia liderança/indisciplina e procurámos saber até que ponto a indisciplina poderá pôr em causa a liderança dos diferentes agentes educativos: professores, DT ou direcção da escola.

Unanimemente, os quatro entrevistados, como comprovam as respostas do quadro 25, afirmaram que a indisciplina põe em causa a liderança, especialmente a do professor quando uma ocorrência se verifica em sala de aula.

Quadro 25 - O impacte da indisciplina ao nível da liderança

| 3. Questão de partida: <i>Em que medida o fenómeno da indisciplina pode fragilizar a liderança dos diferentes agentes educativos?</i> Objectivo: <i>Percepcionar o impacte da indisciplina ao nível da liderança dos diferentes agentes educativos.</i> | | |
|--|--|--|
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| 1. Na sua opinião, a indisciplina pode pôr em causa a liderança de professores, director de turma, director da escola ou qualquer assistente operacional? | <p>“pôr em causa a liderança de alguns professores” (E1)</p> <p>“A nível dos DT tenho sentido que os alunos acatam as ordens do DT” (E1)</p> <p>“tem muito a ver com o perfil do professor.” (E2)</p> <p>“ao nível do DT, penso que perante os alunos é mais forte porque comunica com os EE.” (E2)</p> <p>“Fenómenos de indisciplina mais ou menos graves colocam sempre em causa a posição do professor” (E3)</p> <p>“existem fenómenos de indisciplina que ocorrem em determinadas disciplinas e não em outras e isso prende-se com o perfil de professor” (E3)</p> <p>“Põe sempre.” (E4)</p> <p>“Os canais internos nem sempre nos fazem chegar muitas ocorrências, funcionam como autodefesas” (E4)</p> | <p>. A indisciplina põe em causa a liderança dos agentes educativos.</p> <p>. O perfil do professor pode potenciar situações de indisciplina.</p> <p>. A liderança do DT não é muito posta em causa.</p> |

Partindo das opiniões expressas pelos E1, E2 e E3, por vezes, o motivo de alguma fragilidade na liderança de alguns professores pode decorrer do seu perfil. O E3 (Apêndice 4) afirma que esta ideia é

mais comum do que o que os directores de escola ou de turma se apercebiam e admito que algumas vezes sejam os próprios professores a omitirem essas causas com receio de serem postos em causa... (E3)

A mesma ideia acaba por ser partilhada pelo E4 quando refere durante a entrevista (Apêndice 5) que:

Os canais internos nem sempre nos fazem chegar muitas ocorrências, funcionam como autodefesas e os pais quando falam com o DT este tem muitas vezes constrangimentos em falar ao professor em causa. E falando com os pais directamente eles queixam-se de a, b, c... situações que nos escaparam. (E4)

Um dos objectivos do nosso estudo era aferirmos a relevância do NEA no controlo/combate à indisciplina. Neste pressuposto, questionámos os directores sobre o impacte das medidas consagradas no normativo e de que forma é que podem conduzir a uma inflexão da problemática em estudo.

A esta questão de partida estiveram associadas duas subquestões que se relacionaram com as vantagens e as desvantagens do normativo. Sobre estas subquestões ilustramos a informação recolhida através dos quadros 26 e 27.

Da leitura do quadro 26, inferimos que as vantagens do NEA decorrem da uniformização e agilização de procedimentos, ainda que o E2 não considere a agilização de procedimentos uma vantagem, pois em algumas situações a burocratização do processo impede uma resolução rápida e eficaz.

Quadro 26 - Vantagens do NEA

| 4. Questão de partida: <i>A aplicação das medidas consagradas no NEA pode conduzir a uma inflexão na tendência para a indisciplina?</i> Objectivo: <i>Aferir a percepção do director da eficácia das medidas normativas do NEA?</i> | | |
|--|--------------------------------------|-------------|
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| | “As medidas correctivas, algumas têm | |

| | | |
|---|--|--|
| Considera vantajosas as medidas consagradas no NEA para o combate/controlado da indisciplina? | <p>impacto.” (E1)</p> <p>“apenas a agilização de processo” (E1)</p> <p>“Não vejo grandes diferenças do que tínhamos” (E2)</p> <p>“Não vejo vantagens no NEA. É tudo demasiado burocratizado.” (E2)</p> <p>“se bem percebida por todos, o facto de haver um estatuto que prevê a repreensão registada,” (E3)</p> <p>“Não” (E4)</p> <p>“a celeridade de alguns procedimentos” (E4)</p> | <p>A agilização de alguns procedimentos.</p> <p>A existência de algumas medidas correctivas.</p> |
|---|--|--|

Questionados sobre a possibilidade do NEA poder conduzir a uma inflexão real da indisciplina, os entrevistados não partilharam dessa ideia, porque, na sua opinião, não acrescenta nada de novo ao que já existia. O E1 afirma que o NEA *foi uma desilusão*. Por seu lado, o E2 olha para o NEA e vê-o *apenas como um conjunto de regras que temos que cumprir*. O E3 considera que o normativo *não é muito diferente do anterior*. Finalmente, o E4 refere que *é melhor que o anterior, torna as coisas mais céleres, mas não resolve o problema da indisciplina*.

Parece-nos relevante notar que o E1 aponta como uma vantagem a existência da repreensão registada quando entendida por todos e bem aplicada.

No tocante às desvantagens do NEA, os entrevistados não lhe reconhecem propriamente desvantagens, à excepção de algum excesso de burocratização de procedimentos referida pelo E2 e alguma limitação nos prazos, em alguns casos, como refere o E3. Um aspecto pertinente aludido por todos decorre da ausência de reforço de autoridade no corpo docente.

Parece-nos relevante a opinião do E1 concernente às medidas sancionatórias quando afirma que não têm qualquer impacto junto dos alunos (quadro 27).

Quadro 27 - Desvantagens do NEA

| <p>4. Questão de partida: <i>A aplicação das medidas consagradas no NEA pode conduzir a uma inflexão na tendência para a indisciplina?</i></p> <p>Objectivo: <i>Aferir a percepção do director da eficácia das medidas normativas do NEA?</i></p> | | |
|---|--|-------------|
| Subquestões | Frases ilustrativas | Inferências |
| Quais as desvantagens das medidas consagradas no NEA para o combate/controlado da | “Quando se chega às medidas sancionatórias elas já não têm impacto no aluno.” (E1) | |

| | | |
|---------------|--|---|
| indisciplina? | <p>“a suspensão, por exemplo, não tem qualquer impacto nos alunos.” (E1)</p> <p>“Não vejo grandes diferenças do que tínhamos” (E2)</p> <p>“há falta de autoridade para resolver as coisas na hora.” (E2)</p> <p>“o NEA não traz nada de novo.” (E3)</p> <p>“para os casos mais complexos os prazos são muito apertados” (E3)</p> <p>“mais uma desilusão, esperávamos mais” (E4)</p> <p>“Não sei se estamos saudosistas de um estatuto mais penalizador” (E4)</p> | <p>O NEA não constitui qualquer novidade face ao que já existia antes.</p> <p>Não consagra mais autoridade para os professores.</p> |
|---------------|--|---|

Da análise das entrevistas, consideramos que as respostas são inequivocamente peremptórias quanto à descrença dos directores na inflexão do fenómeno da indisciplina na escola à luz do NEA. De acordo com a opinião expressa por todos os entrevistados, este diploma legal não comporta efectivas medidas que possam conduzir a uma real inflexão/redução do problema da indisciplina, tal como ilustram as respostas do quadro 28.

O E1 explicou que a sua decepção face ao documento prende-se *sobretudo com a falta de autoridade* dos professores, lamentando que a escola esteja a *funcionar sozinha sem ter outras instituições paralelas*.

Quadro 28 - Percepção do director do contributo do NEA

| 5. Questão de partida: <i>Qual a percepção do director do contributo do NEA na inflexão da indisciplina?</i> Objectivo: <i>Conhecer a visão do director sobre o contributo do NEA no combate da indisciplina.</i> | |
|---|--|
| Frases ilustrativas | Inferências |
| <p>“foi uma desilusão” (E1)</p> <p>“falta de autoridade” (E1)</p> <p>“O NEA é essencialmente político, não tem nenhuma novidade em termos práticos.” (E1)</p> <p>“vejo-o apenas como um conjunto de regras que temos que cumprir.” (E2)</p> <p>“não é muito diferente do anterior” (E3)</p> <p>“As medidas consagradas não são novas” (E3)</p> <p>“Apenas torna as coisas mais céleres, é melhor que o anterior” (E4)</p> | <p>O NEA foi uma decepção em termos práticos.</p> <p>Não comporta medidas novas.</p> <p>Revela ausência de autoridade.</p> |

As respostas dadas ilustram uma acentuada decepção dos directores relativamente às medidas consagradas no diploma. A unanimidade quanto à ausência de novidades ou de procedimentos eficazes no controlo/combate da indisciplina dá-nos conta de um sentimento de frustração sentido pelos directores quando confrontados com o NEA.

Em conclusão, deixamos a ideia generalizada dos directores sobre a falta de autoridade do professor, advogando que a autoridade não se cria por decreto e que o NEA deveria contemplar medidas mais incisivas que levassem a uma recuperação de uma autoridade que se perdeu e, desse ponto de vista, com a opinião do E4: *Não sei se estamos saudosistas de um estatuto mais penalizador, não sei.*

1.5. Análise e interpretação dos dados

Ao longo do capítulo I, no subcapítulo subordinado ao conceito de *indisciplina*, apresentámos algumas definições para este fenómeno defendidos por diferentes autores. Recordamos agora algumas referências relativas à problemática em causa e lembramos que o conceito pode assumir definições diferentes, comportando assim uma carga subjectiva que decorre de todo um conjunto de valores, de princípios individuais, de contextos pessoais e familiares em que se integram todos os actores educativos que compõem a escola. O carácter subjectivo na definição do conceito é partilhado com um dos nossos entrevistados, quando afirma que “Indisciplina nesta escola pode não ser a mesma coisa que indisciplina na escola ao lado” (E4).

Contudo, foi também referido no capítulo I que, sendo verdade a existência dessa carga subjectiva na definição do conceito, não é menos verdade que há um núcleo relativamente estável de factores e relações que secundam a noção de indisciplina entre os diferentes actores educativos. Referimo-nos à ideia consensual dos entrevistados quando afirmam que a indisciplina é algo que perturba o bom funcionamento das actividades escolares sejam elas em contexto de sala de aula ou fora dele, tal como defende Amado (2000) ao considerar o incumprimento das regras e normas estabelecidas pela escola em contexto de sala de aula ou fora dela, bem como o desrespeito por valores e normas que norteiam a relação e o convívio entre os diferentes actores do processo educativo como factores de indisciplina.

Curiosamente, realçamos um aspecto defendido por vários autores, como Barroso (2001), que apontam a heterogeneidade da população escolar como um dos factores geradores de indisciplina que nenhum dos entrevistados referiu. Aliás, quando procurámos saber se os directores conseguiam estabelecer uma relação directa entre a condição social e cultural dos alunos e o fenómeno em estudo, percebemos que, na sua opinião, a indisciplina não decorre directamente do estrato social dos alunos, como assinala um dos entrevistados (E1) ao afirmar:

Famílias muito bem estruturadas e alunos que nos deixam a pensar como é que saem deste contexto em que os pais nos pedem ajuda porque assumem que “não fazem nada dos filhos”. (E1)

Ainda que tenhamos constatado, ao longo das entrevistas, que o estrato social dos indivíduos não é um factor essencial para o despoletar de indisciplina, não podemos deixar de reiterar a opinião de Estrela (2002), já veiculada por nós no capítulo I, que partilha da ideia de que o comportamento dos alunos, no dia-a-dia escolar, se assume como um reflexo das suas experiências vividas no seio familiar e social se bem que, tal como defende o mesmo autor, não possa ser tida como o factor determinante para a problemática em investigação.

Outro dos aspectos focados no capítulo I, apontado por Jares (2001), de que aqui damos conta, prende-se com a ideia de que formar pessoas com sentido de democracia e comprometidas com este valor exige a criação de projectos na escola e a criação de estruturas que permitam alcançar este princípio, tão essencial na socialização dos jovens. Da mesma opinião partilham os directores das escolas visitadas, ainda que os projectos em desenvolvimento não sejam muito significativos nesta área. Constatámos que as medidas que têm sido tomadas vão surgindo um pouco avulso, a partir da criação de determinados grupos de trabalho sob a forma de Clubes ou Grupos de Apoio aos alunos com problemas disciplinares ou de integração na escola.

Parece-nos, pois, que a ideia defendida por Estrela (1992) de que a educação poderá constituir um meio “securizante” de que o indivíduo se serve na relação com o outro, estabelecendo a harmonia e a coesão do grupo, estará na base da criação de diferentes projectos de escola que têm como objectivo a integração e a formação global do

indivíduo, procurando combater uma problemática que pode pôr em causa essa mesma formação.

Não podemos deixar de prestar alguma atenção à relação entre a indisciplina e a autoridade do professor, pelo facto de que tanto nas respostas obtidas junto dos directores de escola quanto na revisão de literatura sentimos uma progressiva diluição de autoridade dos actores educativos, conforme defende Silva (2008). Este autor (2008) entende que em Portugal a ausência de uma normalização e reprodução de conceitos e valores consentâneos e ideologicamente orientados fomenta um modelo autoritário e conservador que debilita e intranquiliza as relações interpessoais dos diferentes agentes educativos. Acresce aqui notar que, de acordo com as respostas obtidas, os directores entrevistados lamentam a ausência de um normativo que vinque a autoridade docente na escola e que, desse ponto de vista, o NEA não trouxe qualquer benefício.

Através das palavras de Maya (2000), entendemos que a autoridade docente deve compaginar princípios de respeito, tolerância e compreensão na acção educativa e, desse ponto de vista, não deverá ser confundido o conceito de um professor ser autoritário e ter autoridade.

Durante as entrevistas, percebemos que a autoridade se relaciona com a liderança de cada agente educativo e que um dos aspectos focados pelos entrevistados assenta na ideia de que o perfil de cada agente educativo tem uma palavra no âmbito da liderança e pode constituir um factor de controlo de indisciplina. Esta ideia vem ao encontro da opinião de Maya (2000) quando defende a competência comunicativa do professor alicerçada em princípios de autoridade, de respeito e de reconhecimento como factor crucial para as relações interpessoais e aceitação e reconhecimento de autoridade dos professores junto dos alunos.

Do mesmo modo, após uma análise cuidada das entrevistas, partilhamos da ideia expressa por Amado (2000) no capítulo I que aponta para a criação de um ambiente de trabalho assente no diálogo, na negociação, na responsabilização e na confiança mútua. Não podemos deixar de aludir ao facto de termos registado, através da análise das entrevistas, bem como da nossa experiência docente, que os discentes reconhecem a autoridade do director de turma, não a colocando em causa o que, por vezes, não acontece relativamente aos outros docentes. Naturalmente, é de referir que esta situação é muitas

vezes decorrente do facto de o director de turma estar em contacto com os encarregados de educação, tal como afirma o E2: *Nós sabemos que o DT é o elo para casa.*

Cremos ser relevante invocarmos uma ideia apresentada na revisão de literatura e defendida por Estrela (1992) sobre o papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos e saberes, por um lado, mas motivador e estimulador de conhecimento por outro. Esta ideia foi-nos expressa pelos quatro directores ao afirmarem que o perfil do professor é crucial na gestão de conflitos em sala de aula que possam derivar em incidências disciplinares. Deste ponto de vista, o perfil e a actuação do professor actualmente deve, na opinião de Estrela (1992), ancorar a sua acção numa capacidade de dinamismo e intervenção por oposição ao professor rotineiro e acomodado de outros tempos.

A problemática da indisciplina na escola convoca a participação de todos os agentes da acção educativa, tal como lembra Gotzens (2001) quando defende a presença da família na escola, cabendo a esta apresentar diferentes formas de incentivo aos pais e encarregados de educação. Sobre este aspecto, parece-nos pertinente referir que das entrevistas realizadas concluímos que a participação dos pais através da Associação de Pais é demasiado exígua. Fica-nos a ideia de que a existência de projectos que envolvam os diferentes agentes educativos favorece a acção educativa e pode constituir um factor debelador de indisciplina, tal como constatámos através do E2 que, a propósito da existência de um Grupo Consultivo refere:

[...] inclui alunos bons alunos e péssimos alunos, com 11 elementos, assistentes operacionais, um EE que reúnem de 2 em 2 meses e sabem que têm que vir a essa reunião presidida pelo meu colega adjunto e são apresentados alguns problemas disciplinares de que nós temos conhecimento e perguntamos qual a melhor forma de solucionar as situações e das intervenções mais incríveis vêm da miudagem.(E2)

Verificamos que, de acordo com Marques (1991: 25), *Quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento e desenvolvem melhor as suas capacidades*, porque, como sabemos até pela experiência profissional que temos, a acção educativa é um processo que exige a conjugação de vários factores que convergem para um fim comum: o

desenvolvimento pessoal, social e cultural dos jovens com vista a um futuro e uma integração profissional e social.

Cremos que o apoio dos EE e pais no combate/controlo à indisciplina escolar pode ser hoje um factor determinante numa época em que algumas famílias, por razões de ordem vária, delegam o seu papel educativo de construção da personalidade dos seus filhos ou educandos na escola.

Partilhamos também da ideia de que a envolvimento dos diferentes agentes educativos ajuda a criar uma escola democrática e universal, assumindo-se esta participação como um valor social defendido por Jares (2001) já no capítulo 1 do nosso trabalho.

Através da nossa investigação, procurámos perceber o fenómeno da *indisciplina* através das percepções dos directores de escola que entrevistámos, sem esquecer o seu entendimento sobre a acção daqueles que convivem diariamente com os alunos: os professores, pois entendemos que se trata de um fenómeno que deve ser visto na sua globalidade, mas, igualmente, na sua especificidade.

Deste ponto de vista, questionámos os directores sobre as suas percepções acerca incidências disciplinares não apenas em contexto de sala de aula, mas também em contexto fora de aula.

Antes, porém, de enumerarmos alguma dessas incidências, importa referir que, tratando-se de um estudo com um cariz exploratório que tem um valor circunscrito e um contexto específico e próprio, as conclusões que possam daqui emergir serão apenas aplicáveis ao contexto estudado e, por conseguinte, não poderão ser generalizadas.

Feita esta ressalva, as incidências de indisciplina em contexto de sala de aula são, de acordo com as respostas obtidas, menos frequentes do que em contexto fora de sala de aula e decorrem sobretudo de alguma apatia, desmotivação e desinteresse dos alunos que os leva a recusar o cumprimento de tarefas, o que conduz, na generalidade dos casos, à existência de focos de indisciplina em sala de aula. Deste ponto de vista, podemos inferir que a indisciplina pode estar relacionada com o insucesso dos alunos, provocando graves alterações ao nível do desenvolvimento da aula, bem como ao nível da relação pedagógica.

Na verdade, a revisão de literatura realizada evidenciou também que estes factores prejudicam a acção educativa, quer do ponto de vista do tempo disponibilizado na aula para manter um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens planificadas,

quer do ponto de vista da aplicação da planificação de aulas que, em situações de indisciplina, exigem uma constante alteração de planificação de trabalho.

Ora, esta situação leva-nos a pensar na existência de percursos alternativos, anunciados pela tutela, motivadores e capazes de levar os alunos a reconhecerem na escola um meio através do qual possam incrementar o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, promovendo, simultaneamente, o seu sucesso escolar. Estes comportamentos reclamam a necessidade de percursos alternativos diferenciados que possam potenciar as competências dos alunos, por um lado, e minimizar os comportamentos de indisciplina caso constituam uma motivação para os alunos, adequando as suas expectativas à escola. Porém, tal como refere um dos entrevistados (E1), os percursos alternativos ainda que existam legalmente são uma “falsa solução”, pois estão balizados por um calendário de financiamento que não é permeável à inserção de alunos a meio do ano por questões de assiduidade.

Tratando-se de uma investigação que tinha como objectivo aferir das percepções dos directores de escola sobre a indisciplina e o impacte da aplicação do NEA no controlo/combate à indisciplina, impõe-se uma análise interpretativa das opiniões auscultadas sobre este normativo.

Assim, após uma análise cuidada das entrevistas realizadas, percebemos que este normativo, na opinião dos entrevistados, não convoca qualquer benefício no combate ao fenómeno em estudo. Vamos mais longe na nossa inferência e afirmamos que a decepção e frustração face ao documento dominaram as percepções dos directores em causa, essencialmente, porque o documento não apresenta alternativas significativas quer do ponto de vista punitivo quer do ponto de vista da responsabilização dos alunos, que mereçam o enaltecimento dos directores visitados. Ainda assim registamos uma opinião quase unânime sobre o normativo que se prende com a agilização de alguns procedimentos burocráticos, ainda que tenha sido referido que, em alguns casos, os procedimentos não são tão céleres quanto seria desejável.

Em conclusão, diremos que o NEA, de acordo com as opiniões auscultadas, não se reveste de vantagens significativas nem conduz a uma significativa melhoria no controle e prevenção da indisciplina na escola. Parece-nos relevante referir que o estudo feito baseou-se em percepções de directores de escola e não mais do que isso, uma vez que o quadro normativo em análise tem apenas uns meses de aplicação, o que, como sabemos, diminui o

seu potencial conclusivo dada a falta de dados de análise quantificáveis. Todavia, cremos que as opiniões recolhidas validam um sentimento unânime pouco favorável a uma percepção positiva por parte dos directores entrevistados.

Considerações Finais

Chegados à parte final deste trabalho, impõe-se tecer algumas considerações sobre a investigação realizada. A designação de “Considerações Finais” e não “Conclusão” prende-se com o facto de este trabalho constituir apenas uma leitura exploratória sobre a temática abordada, uma vez que a *indisciplina* tem mobilizado vários autores e investigadores e sobre ela existirá uma multiplicidade de leituras, interpretações e discursos consoante os contextos onde são proferidos e as perspectivas pelas quais é avaliada.

Assim, cumpre-nos reflectir sobre o percurso realizado, os resultados esperados e os atingidos sem descurar as certezas, as dúvidas, a selecção dos normativos, a escrita e a reescrita. Ainda que o percurso se tenha pautado pela mobilização de opiniões fundamentadas de especialistas, investigadores e analistas expostas ao longo do Capítulo I, a nossa visão e perspectiva da problemática em estudo, bem como o nosso conhecimento empírico, enquanto profissionais da educação há mais de duas décadas, estiveram igualmente presentes.

A elaboração deste trabalho exigiu a construção de uma conceptualização teórica ancorada em pontos de vista e perspectivas de investigadores e analistas sobre a problemática da *indisciplina* e a sua contextualização na escola. Esta conceptualização teórica foi posteriormente completada com uma análise normativa que enquadra o NEA do ensino não superior e que exigiu uma leitura aprofundada do normativo.

Finalmente, a investigação apresentada recorreu ao método de estudo de caso (casos múltiplos), através do qual se procurou aferir das percepções de quatro directores de escola sobre a importância da aplicação do NEA na inflexão/combate da problemática da *indisciplina* na escola.

Convém mencionar que, tratando-se de um estudo de caso (casos múltiplos) feito a partir de quatro entrevistas a directores de escola, as conclusões que dele retirámos poderão não transmitir uma visão holística do quotidiano de todas as escolas. Apesar disso, não podemos deixar de considerar o contributo que este estudo pode conceder para um conhecimento mais aprofundado quer da problemática da *indisciplina* quer do NEA.

Dito isto, procederemos então à exposição de alguns dos nossos pontos de vista sobre o estudo realizado, sublinhando que a concretização deste trabalho nos permitiu concluir que os casos de *indisciplina* se generalizam nas escolas, chegando a assumir-se como um dos factores que afecta bastante o quotidiano da actividade pedagógica de docentes e discentes, no sentido em que pressupõe o incumprimento de leis, regras e princípios cuja discordância clara com os objectivos e cultura da escola tende a criar turbulência nas relações que se estabelecem no interior da organização escolar.

A revisão de literatura feita e o levantamento das percepções dos directores de escola sobre este fenómeno levam-nos a perceber que o conceito de *indisciplina* tem sido objecto de várias perspectivas e interpretações, potenciando a sua carga subjectiva. Contudo, pensamos não ser abusiva a nossa conclusão ao afirmarmos que a falta de uma cultura de educação no âmbito das atitudes, da linguagem e dos comportamentos, a violência e a infracção às regras são alguns dos factores que os directores relacionam com a problemática em causa.

De acordo com vários estudos realizados por Afonso (1991), Mendes (2002) e Amado (2002) sobre a origem da *indisciplina*, podemos perspectivar este fenómeno, tendo em conta: a profusão de políticas educativas; a componente da comunidade educativa (desde a participação de EE/pais aos outros intervenientes no processo educativo); a importância da interacção e comunicação na relação pedagógica criada entre o professor e alunos; a formação adequada de professores, como defende Nóvoa (2007); e ainda factores de índole pessoal quer de discentes quer de docentes.

Assim, podemos afirmar com alguma certeza que, num quadro de investigação científica, ao falarmos em *indisciplina* teremos forçosamente que ter em linha de conta múltiplas variáveis, compaginando a sociedade, a família e a escola numa acção conjunta de colaboração, partilha e entreaajuda.

Percebemos que nem sempre a sala de aula é o foco de maior *indisciplina* ou violência, ainda que seja nesse contexto que a relação pedagógica é mais afectada aquando de situações de âmbito disciplinar. Além das idiossincrasias pessoais e psicológicas dos alunos e professores, emergem outros factores de origem cultural, social e afectivo que podem condicionar comportamentos de *indisciplina*. Tal como defende Barroso (2001), os alunos importam para o interior da organização escolar culturas e identidades bastante heterogéneas que estão directamente relacionadas com o seu processo de socialização e

que, por esse motivo, pode destabilizar o processo educativo na consolidação de competências académicas bem como no seu próprio processo de formação pessoal e social, arriscando uma degradação do ambiente emergente de um bloqueio das relações interpessoais.

A leitura de vários investigadores e autores permite-nos afirmar com pouca margem de dúvida que a *indisciplina* se encontra directamente ligada ao sucesso da aprendizagem dos alunos e, deste ponto de vista, ao sucesso do acto educativo e do processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que pode provocar graves perturbações e impedimentos à sua execução, tanto no âmbito do desenvolvimento da aula quanto no âmbito da relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos.

Admitimos que o decurso da actividade educativa implicará, como advoga Amado (2000), a participação em processos que impliquem a negociação, o diálogo, a democratização, bem como a reinvenção e a capacidade de decisão como categorias determinantes na forma de estar e de viver a escola hoje.

O impacte das medidas do NEA no combate/controlo da indisciplina

Face à informação recolhida nas escolas visitadas, constatámos que, em traços gerais, o diploma recupera a distinção entre as faltas justificadas e injustificadas, reduzindo os prazos dos procedimentos disciplinares. Do mesmo modo, verificámos que o diploma termina com as provas de recuperação a realizar pelos alunos com excesso de faltas, independentemente da sua natureza, medida que constava no anterior diploma. Em vez das provas de recuperação, os alunos com excesso de faltas injustificadas estão sujeitos a um Plano Individual de Trabalho (PIT).

Sobre o dever da assiduidade, o diploma fixa que o seu “incumprimento reiterado” determina a “retenção” do aluno e prevê a convocação à escola dos EE/pais a fim de serem alertados para situações irregulares.

Das entrevistas realizadas, pudemos apurar que, de uma maneira geral, os EE se deslocam à escola e procuram, em conjunto com o DT, uma solução. Ainda um outro procedimento no âmbito da assiduidade que mereceu a nossa atenção decorre de a obrigação da escola informar a CPCJR, caso a família não compareça na escola. Sobre este

aspecto, pudemos aferir que duas das escolas têm realizado algum trabalho de parceria com esta comissão.

Concernente à problemática que secundou a nossa investigação, ficámos com a ideia de que o NEA não constitui efectivamente um meio legal através do qual a escola possa suprir ou minimizar qualquer turbulência mais significativa no âmbito da *indisciplina*. Sustentados nas palavras dos directores de escola, diremos que o quadro normativo não comporta alternativas ou medidas efectivas quer do ponto de vista da autoridade do professor, quer do ponto de vista da responsabilização dos alunos quer ainda no que às medidas correctivas e sancionatórias diz respeito, na medida em que, na opinião dos directores de escola entrevistados, o documento não contempla a autoridade do professor, nem as medidas a aplicar são suficientemente punitivas que exerçam algum efeito na responsabilização dos alunos.

Ao falarmos em aplicação de medidas, não podemos deixar de aludir à inclusão, neste quadro legal, da repreensão registada que, na opinião de um dos directores entrevistados, se for bem acolhida e percebida pelos diferentes agentes educativos poderá ser uma boa medida.

Um aspecto destacado pelos directores de escola neste documento prende-se com a agilização de procedimentos burocráticos, uma das inovações deste diploma. Porém, também neste ponto a concordância não é total, porque, se é verdade que em alguns casos mais complicados a escassez de tempo se faz sentir, não é menos verdade que em outros a rapidez que a sua solução exigiria não se compadece com o cumprimento de todos os procedimentos, o que nos leva a concluir que *não se pode agradar a Gregos e Troianos*.

Parece-nos relevante referir que o NEA prevê na acção do director a possibilidade de este poder decidir *sobre a reparação dos danos provocados pelo aluno no património escolar*, reiterando a liderança unipessoal do director de escola. De igual modo, deixamos aqui uma palavra sobre a elaboração de um dos documentos estruturantes da escola: o RI. O diploma legal aqui analisado prevê que as escolas, na elaboração do seu RI, possam incluir prémios de mérito destinados a distinguir os alunos, o que, a nosso ver, poderá constituir uma motivação acrescida para o comportamento e aproveitamento dos alunos.

Convém notar que, sendo a indisciplina cada vez mais recorrente nas escolas, não encontrámos nos estabelecimentos visitados o desenvolvimento de projectos de escola que incidissem no controlo/combate a este fenómeno, que previssem a envolvimento e

intervenção de todos os agentes educativos, apenas percebemos que se verifica uma relação estreita entre a escola e os pais/EE quando convocados. Porém, fica-nos a ideia de que as medidas aplicadas nas escolas decorrem das definidas no NEA, acabando a intervenção dos diferentes agentes educativos por ser imediata, pontual e não uma intervenção integrada num projecto de escola concebido para inflectir e prevenir a tendência da *indisciplina*.

Não podemos deixar de mencionar um sentimento de frustração e decepção, relativamente a este documento, expresso por todos os directores de escola que visitámos, tendo sido assinaladas algumas desvantagens e alguma ineficácia no tocante à responsabilização dos discentes e autoridade dos professores.

Cabe-nos ainda assinalar que o nosso estudo apresenta algumas limitações decorrentes de vários factores. Um deles relaciona-se com a escassez de tempo desejável para alargarmos a nossa perspectiva sobre a problemática em causa, que poderia ter sido enriquecida com o cruzamento de informação proveniente de outras metodologias, como sejam inquéritos, os quais nos teriam permitido recolher as percepções quer de docentes quer de directores de turma ou mesmo de alunos e de encarregados de educação. Outro, não menos importante, emerge do tempo de aplicação do NEA nas escolas que é ainda muito curto e, por isso, não nos permitiu fazer uma leitura muito generalizada do seu impacto.

Acresce ainda referir que a limitação de tempo para a elaboração e concretização deste estudo em simultâneo com todo o trabalho docente a que estivemos sujeitos não nos permitiu proceder a um estudo mais aprofundado e apurado. Ainda assim, cremos que o estudo feito nos proporcionou uma visão holística das percepções de directores de escola sobre a problemática da *indisciplina* e do impacto da aplicação do NEA no que concerne ao controlo/combate deste fenómeno até ao momento.

Temos, pois, consciência de que fazer o balanço do caminho percorrido ao longo da nossa dissertação é percebermos que muito ficou por dizer pelas razões já aduzidas, embora esse factor não seja impeditivo de apontar algumas considerações e reflexões finais, suportadas por um quadro de referência teórico resultante da revisão de literatura feita, por um lado, e pelos testemunhos dos directores de escola sobre as suas percepções da problemática investigada, por outro.

Em conclusão, reiteramos o que já dissemos nesta parte final do nosso estudo e que se prende com a percepção de que esta problemática poderá ser abordada sob outras perspectivas que poderão aprofundar o nosso estudo.

Desse ponto de vista, recomendamos que em estudos futuros se aborde e aprofunde a *indisciplina*, socorrendo-se de novas abordagens metodológicas complementares às que aqui foram utilizadas, que permitirão, certamente, um conhecimento mais apurado do fenómeno dada a sua complexidade. Destacamos o recurso a uma metodologia quantitativa, no sentido em que poderão ser feitos levantamentos mais objectivos sobre a aplicação do NEA, apoiando esses estudos na perspectiva, por exemplo, dos DT ou dos EE ou até mesmo dos alunos, através dos quais poderão ser feitos levantamentos mais objectivos sobre a sua aplicação. Acreditamos que o ângulo de abordagem desta temática poderá ser feito também a partir da relação escola-família ou internamente, a partir da trilogia DT/ alunos/EE.

Tratando-se de uma problemática que envolve factores individuais decorrentes de alguma imprevisibilidade própria do comportamento humano, de factores culturais, sociais, políticos, familiares e educativos, pensamos que, desse ponto de vista, haverá um longo caminho a percorrer.

Além disso, a aplicação do NEA é muito recente e, nesse sentido, o seu impacte não nos permite ainda aferir das convicções sobre as suas reais vantagens e desvantagens.

Ainda assim, em termos globais, a investigação que realizámos permitiu-nos responder à questão de partida que problematizou o nosso estudo, contribuindo de forma positiva e exploratória para a sua análise.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo na Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho.
- ALBARELLO, Luc et. Al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, E. e RAMOS, F. (1992). *Insucesso e abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ALMEIDA, Leandro S. e Teresa Freire, (2007) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições, 4ª edição.
- ALONSO, Luísa (2007). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. In Manuel Miguéns (Dir). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- AMADO, J. e FREIRE, Isabel (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João (s/ data). *A Indisciplina a formação do professor competente*, <http://www.scribd.com/doc/2677940/A-Indisciplina-e-a-formacao-do-professor-competente>, consultado em 22 de Maio 2010.
- AMADO, João e FREIRE, Isabel (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- ANTUNES, Fátima (2008) *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- ARAÚJO, Fernanda (2002), *Indisciplina e poder*, <http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/> , consultado em 25 de Maio de 2010.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998). *Análise social e acção educativa*. 2ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (2008). *Educação e Desenvolvimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho*. Lisboa: Ed. PEETI – Plano para a Eliminação do Trabalho Infantil.
- BARDIN, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- BARROSO, João (2001). “Disciplinas e violências na escola.” in *Violência e Indisciplina na Escola (org Albano Estrela e Júlia Ferreira)*. pp. 125—131. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professores e processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1993). *Estratégias de igualdade real*, in Ministério da Educação, *Educação para todos Ponte para um Outro Futuro*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Col. Cadernos PEPT 2000 – nº 2.
- BENAVENTE, Ana e outros (1994). *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições Lda.
- BENAVENTE, Ana (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educação, nº 27 Reformas educativas mitos e realidades*. Consultado em 28 de Setembro de 2010, em <http://www.rieoei.org/rie27a05.htm>.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, L. G., & DEAL, T. E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CABRAL, António Caldeira (1981). “Acção Social Escolar”. *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 445-476.
- CAETANO, Lucília (2005). “Abandono Escolar: Repercussões Sócio-Económicas na Região Centro. Algumas Reflexões.” pp. 163-176 *Finisterra*, XL.
- CARITA, Ana (2001). “Representações dos estudantes sobre as resoluções reais do conflito interpessoal na aula e consequentes inferências sobre a qualidade desenvolvimental deste

- contexto”, pp. 79—87, in *Violência e Indisciplina na Escola* (org Albano Estrela e Júlia Ferreira). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, Ana Margarida (2000). “Profissão de Risco. Professores Agredidos. Aumenta o Número de Casos de violência nas salas de aula”. In *Visão*, 378, pp. 94-104.
- CARVALHO, Rómulo de, (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Meire C. (2010). *Revista Electrónica da Faculdade Semar/Unicastelo*, Vol. 1, nº1, <http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-meire-cristina-de-castro.pdf>, consultado em 25 de Maio de 2010.
- CNE, Conselho Nacional de Educação (1998). Recomendação nº 1/98, de 6 de Agosto.
- CORREIA, José A. (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, Porto: Edições ASA.
- COSTA, Joaquim Dias (2000). *Abandono Escolar, no Contexto de uma Escolaridade Básica que se pretende universal, obrigatória e gratuita – seis histórias de abandono escolar no concelho de Chaves*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa, Porto.
- COSTA, Jorge Adelino (2007). *Projectos em educação contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, N., Simões, A., Pereira, G. e Pombo, L. (2009). *CET’s em Portugal: caracterização e sugestões de melhoria*. *European Journal of Vocational Training*, CEDEFOP, Nº 46 (Jan/Abril).
- CURTO, Pedro Mota (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto.
- DE LA TAILLE, Yves (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- DELORS, Jacques, et al., *Educação – um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI. 1996, http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf, consultado em 16 de Agosto de 2010.
- DOMINGUES, Ivo (1992). *O Controlo Disciplinar: Rotinas Estratégias e Expedientes*. In *Revista Portuguesa de Educação*. 5(3). pp. 125-163.
- ESCUADERO Muñoz, J.M.(1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla.

- ESTEBAN, Maria Teresa (2008). “Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação”, *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21 (1), pp. 5-31. Universidade do Minho, consultado em 6 de Junho de 2010, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>
- ESTRELA, Maria Teresa (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, António Sousa (1991). *A Dimensão Social da Educação*, in Lemos Pires A., Sousa Fernandes e João Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- FERRÃO, João (1995). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – estudo de actualização: ano lectivo 1992/1993*, Editorial do Ministério da Educação, Col PEPT 2000, Lisboa.
- FORMOSINHO, João (1980). “As bases do Poder do Professor”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.
- FORMOSINHO, João (1992). “O Dilema Organizacional da escola de massas”, *Revista Portuguesa da Educação*, Agosto. <http://nunosilvafraga.net/>, consultado em 1 de Maio de 2010.
- FREIRE, Paulo (1986). *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, Michael/Hargreaves, Andy (2000). *A Escola como Organização Aprendiz*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- GARRIDO, José Luís Garcia et. al. (1996). *A Educação do Futuro – O Futuro da Educação*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, Carlos Alberto (2009). *Guerra e Paz na Sala de Aula*. Rui Costa Pinto Edições.
- GONÇALVES, Carla M. B. (2009). *A indisciplina em sala de aula: um estudo numa escola S/3º ciclo*. Aveiro: Departamento de Ciências e Educação, Universidade de Aveiro.
- GOTZENS, Concepción (2001). *La Disciplina Escolar*. Barcelona: Horsori Editorial.
- GRAY, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.
- GRINT, K. (1997). *Leadership. Classical, Contemporary, and Critical Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- HARGREAVES, Andy, (1991). *Os professores em tempos de mudança O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Modern*. Mc Graw Hill.

- HARGREAVES, Andy, (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Alegre (RS): Artmed Editora.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl, Jim Ryan (2001) *Educação para a Mudança Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, David (1978). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.
- IMAGINÁRIO, Luís (2007).” Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”. In *Conselho Nacional de Educação: estudos e relatórios*.
- JARES, X. R. (2001). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.
- LESSARD- HERBERT, Michel et al (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho. (2ª ed.).
- LIMA, Licínio C. (2003). *Qual o impacto dos agrupamentos na gestão e administração das escolas do ensino básico - fundamentação teórica - consultado a 5 de Outubro de 2010, em*
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/231/5/TME%20414%20Fundamentos.pdf>
- LIMA, Licínio C., PACHECO, José A., ESTEVES, Manuela, CANÁRIO, Rui (2006).” A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação, Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional: o mandato promotor da individualização meritocrática” - 139 - *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <http://www.debatereducação.pt>.
- LOPES, E. R., GRILO, E. M., NAZARETH, J. M., AGUIAR, J. A., & AMARAL, J. P. (1989) *Portugal, os desafios dos anos 90*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARINHO, Eliane de Araujo R. (2009). *Uma Reflexão sobre a indisciplina no ambiente escolar*, IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1054.pdf, acesso em 10 de Maio de 2010.
- MARQUES, Ramiro (1991). *A direcção de turma: integração escolar e ligação ao*

- meio*. Lisboa: Texto Editora.
- MAYA, M. J. (2000). *A Autoridade do Professor, o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- MENDES, António A. (2002). “Um olhar sociológico sobre a violência escolar”, in Pedro, Ana e Pedro, Hermínia. *Violência na Escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Aveiro: Projecto Novares.
- MENDES, António A. (2005). “Os professores e o trabalho colaborativo – das políticas educativas às práticas docentes”. In J. P. Janicas (coord). *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção*. Coimbra: Centro de Formação Ágora, pp. 76-97.
- MIGUÉNS, Manuel I. (2007). Nota Prévia. In *Conselho Nacional de Educação: estudos e relatórios*.
- NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do Professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de S. Paulo.
<http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>
- PAIVA, Maria Catarina Lopes (2007). *Abandono escolar no 10º ano: uma análise sócio organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado; policopiado).
- PARDAL, Luís e Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Socia*. Porto: Areal Editora.
- PARRAT-DAYAN, Sílvia (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- PERES, Américo Nunes (1998). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? – processos de Pensamento dos Professores Face à Diversidade Cultural: integração de minorias migrantes na escola Genebra e Chaves*. Santiago de Compostela.
- PICADO, Luís (2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: uma Abordagem Comportamental e Cognitiva*, <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/>, consultado em 2 de Maio de 2010.
- QUIVY, Raymond e VAN CAMPANHOUDT, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIVIERE, Robert (1991). *L` échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour l`Europe*. Paris: Hatier.

- RODRIGUES, Ângela, (2002) “Indisciplina escolar e formação de professores: da observação e análise de situações educativas à profissionalidade do prático reflexivo”, *XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, pp. 177.
- ROSA, Maria João V. (2007). “A Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: os números do recenseamento”. in Manuel Miguéns (Dir), *As Bases da Educação*, Lisboa: CNE, pp.199-209.
- SAMPAIO, Daniel (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANTOS SILVA, Augusto (1990). *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto. Edições ASA.
- SIMÕES, M. C. Taborda e outros (2008). “Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação Empírica”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia* nº 42 Vol 1, pp.135-151.
- SILVA, Augusto S. e PINTO, José Madureira (orgs.) (2001). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Fernanda Duarte Araújo (2009). *Alternativas para enfrentarmos a indisciplina na escola*. São Paulo: P@rtes. V.00 p. electrónica.
<http://www.partes.com.br/educacao/alternativa>, consultado em 21 de Maio de 2010.
- SILVA, Glaudenice T. da (2008). *Família e Escola: juntas para o fortalecimento de seu papel*. [http:// www.artigos.com](http://www.artigos.com), consultado em 21 de Maio de 2010.
- SILVA, Maria Preciosa e NEVES, Isabel Pestana.(2006). “Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder”. *Rev. Port. de Educação*, 2006, vol.19, no.1, p.5-41; http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000100002&script=sci_arttext, consultado em 21 de Maio de 2010.
- STAKE, Robert E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, Stephen (1986) *Educação e Mudança Social, 1970-80: uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., Alan D. Stoleroff e José Alberto Correia (1990) “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp 11-53. Porto. Consultado em 2 de Outubro de 2010, em
http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf

- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TIBA, I. (2002). *O desafio dos professores*. Revista Profissão Mestre, Fevereiro.
- TRIGO, Maria Márcia (1994). “Programa Educação para Todos/PEPT: uma revolução tranquila, mas necessária”. *Em Aberto*, ano 14, n.64, Out./Dez. Brasília. Consultado a 5 de Outubro de 2010, em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/970/874>.
- TRIGO, Maria Márcia (2001). “O presente e o futuro da educação em Portugal”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35, nº1, pp 101-114.
- TUCKMAN, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, Jorge (1999). “A Análise de Conteúdo”, in *Metodologia das Ciências Sociais* (org. J. Santos Silva). Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos.(2004) (*In*) *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad Editora.
- VENTURA, Alexandre (2002). "A Gestão da Indisciplina dos Alunos" in Pedro, Ana e Pedro, Hermínia. *Violência na Escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Aveiro: Projecto Novares.
- YUKL, G. A. (1989). *Leadership in Organizations* (2ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Legislação

Constituição Da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976.

Dec. Lei nº 77/84, de 8 de Março (actuação da administração central, regional e local na área dos investimentos).

Dec. Lei nº 399-A/84, de 28 de Setembro (regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios).

Dec. Lei 172/91, de 10 de Maio (Gestão e Administração Educativa).

Dec. Lei nº 270/98, de 1 de Setembro (Estatuto do Aluno do ensino não superior).

Dec. Lei nº6/ 2001, 18 de Janeiro (Reforma Curricular do Ensino Básico).

Desp. Norm. 98-A/92, de 20 de Junho (aprova um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).

Desp. nº 299/ME/92, de 11 de Novembro (Regulamenta a Formação de Professores).

Desp. nº 178-A/ME/93, de 20 de Junho (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido).

Desp. Conjunto n.º 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho (criação dos Cursos de Educação e Formação).

Desp. n.º 30265/2008, de 24 de Novembro (clarificação do regime de faltas consagrado no estatuto do aluno do ensino não superior).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do ensino não superior).

Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto (estabelece a Protecção de Crianças e Jovens em Risco).

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro (alterações à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro).

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (estabelece a idade escolar entre os 6 e os 18 anos).

PEPT – Programa Educação para Todos, resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, publicada no DR n.º 128, 1ª série B.

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, publicado em 21/01/88, 2ª série do D.R.

APÊNDICE 1

Protocolo de entrevista



Universidade de Aveiro 2010/2011 - Departamento de Educação
Mestrado: em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas

Protocolo de entrevista a directores de escola:

= Percepções sobre o Novo Estatuto do Aluno do ensino não superior (Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro), no âmbito da Indisciplina =

1. Dados pessoais de caracterização:

- Sexo
- Idade

2. Experiência de gestão escolar:

- Nº de anos de experiência
- Cargos desempenhados
- Representação sobre o que é ser gestor

3. Indisciplina:

- Conceito de indisciplina
- Caracterização do fenómeno da indisciplina na sua escola: em contexto de aula/ fora do contexto de aula
- Como é que a escola lida com o fenómeno

4. Estatuto do Aluno: lei nº 39/2010, de 2 de Setembro:

- Percepções da diferença entre procedimentos anteriores ao NEA e procedimentos decorrentes do NEA
- Vantagens e desvantagens do NEA

5. Aplicação do NEA na escola:

- Actualização do Regulamento Interno (RI)
- Aplicação do NEA até ao momento

6. Sugestões de melhoria do NEA

APÊNDICE 2

Transcrição de entrevista

Entrevistado 1

Escola 1

1. Dados pessoais de caracterização:

- **Sexo** - F
- **Idade** - 51

2. Experiência de gestão escolar: 22

- **Cargos desempenhados** – DT; Delegada de Grupo; Presidente do Órgão de Gestão com as várias designações que tem tido ao longo dos anos até hoje e Directora de escola.

Q: Qual é a sua representação de ser gestor?

R: Estive a pensar nas várias noções que tenho de gestão e essencialmente naquelas coisas que vamos aprendendo a nível teórico, acabei por deixar de lado essas teóricas e conceber que neste momento a representação mais importante, que eu tento implementar mais, sobre ser gestora, é no dia-a-dia tentar confluír as sensibilidades de todas as partes que é o objectivo da escola, da organização e depois tentar gerir essas sensibilidades de modo a que cada elemento se sinta elo de uma cadeia. Neste momento, esse é o maior desafio enquanto gestora.

Q: E isso não tem que ver com a experiência passada de uma gestão mais participada?

R: Pode ter, mas também tem com o actual contexto em que um gestor, por exemplo, antigamente, um gestor era aquele que implementava no terreno os normativos superiores...

Q: E agora isso não se verifica?

R: Sim, nota-se e eu tenho aqui também isso como um dos aspectos que eu entendo que é ser gestor, mas, por acaso, coloquei-o em último lugar, que é gerir a aplicação dos normativos. E pus gerir e não apenas aplicar, porque eu tenho aprendido ao longo do tempo que a implementação do normativo a seco cria um atrito desgraçado e já basta a implementação, a tentativa de implementar a seco por decreto-lei, não é?...

Q: ...e também limita a autonomia?

R: Sim, nós aqui na escola, temos tentado mostrar aos colegas que enquanto funcionários do Ministério da Educação há uma série de normativos que temos que cumprir e depois tenho que tentar passar a mensagem de que há espaços que nós temos que usar como espaços reivindicativos da nossa profissionalidade, mas que esses espaços não podem ser confundidos cm espaços que nos temos que trabalhar e que temos que construir enquanto professores e que fazem parte do nosso perfil de desempenho. O que não é muito fácil, porque hoje em dia a parte reivindicativa da nossa profissionalidade atravessa quase o nosso quotidiano todo. E depois, e aqui é que eu acho que ultimamente há vários problemas. Ser gestor é ter uma visão

estratégica, saber para onde é que a escola vai, para onde queremos ir e o que queremos atingir...

Q: e ir ao Projecto Educativo...?

R: ir ao PE e ir também a muita coisa que não perpassa em qualquer documento mesmo interno que a escola tem que é a realidade da escola que todos os anos muda, e pensar com este conjunto de pessoas e de características o que é que eu vou fazer e o que é melhor para elas? E neste momento, eu tirarei o chapéu a um director que consiga dizer “eu te3nho uma visão estratégica clara para a escola!”, porque eu não tenho!

Q: Isto é, está sempre em construção?

R: Está sempre em construção, está sempre em mudança e depois hoje em dia o que mais me incomoda é o que hoje é amanhã não é... e em termos de educação, nós sabemos que na ciência com as várias descobertas o que hoje é verdade amanhã pode não ser, mas na educação esse deve ser um processo mais moroso, o que não acontece. Hoje, penso que qualquer director sente-se um bocadinho uma figura triste na escola ao dizer hoje uma coisa e amanhã a dizer exactamente o contrário

Q: E isso decorre pelas constantes mudanças normativas, é isso?

R: Sim, isso decorre pela chegada de normativos. A experiência tem-me levado a tentar sempre que o normativo sai fazer de “conta” durante uns dias: absorvo, interiorizo, o Pedagógico reflecte e quando as pessoas, normalmente o que acontece é que as pessoas vão tomando conhecimento pela comunicação social que as questões surgiram. Por exemplo, agora na altura do Natal saíram umas alterações relativas aos professores que leccionam o ensino nocturno. Na escola, eu não disse nada aos colegas, mas eles sabiam, vieram-me questionar e eu respondi que a escola também conhece, também leu, vamos aguardar o que vai surgir e de qualquer modo todas as decisões que vierem a ser tomadas, serão tomadas com bom senso. Por exemplo os colegas da noite que de repente perdem 5 horas, eu não vou pôr uma hora em cada dia completamente dispersam que lhes estrague o horário todo. E, penso que isso tranquilizou as pessoas...

Q: Portanto, terá que haver uma gestão cautelosa, é isso?

R: Muito, cautelosa e ainda mais cautelosa porque hoje, nós, quer se queira quer não, professores somos como aquelas panelas de pressão a quem se tira a tampa de repente...

Q: Decorrente das alterações frequentes...

R: Das alterações, e se nós não tivermos essa noção, nós não conseguimos gerir uma escola.

Q: E neste momento ela terá de ser bem gerida por aquele que é o director...

R: Neste momento as pessoas já sabem que a DREC nos exigiu o levantamento dessas horas, já sabem que irão desempenhar outras funções...

Q: Já aceitaram com calma

R: E vão aceitando com calma, porque também sabem que eu também não acho justo. E isso também traz algum conforto saber que a gestão não acha que isso seja feito...

Q: Significa estar do lado deles?...

R: Estar do lado deles é relativo, porque... eu, por exemplo já estou a encaminhar alguns colegas para apoios aquelas disciplinas mais fatídicas: o português e a matemática. E os colegas não estão reagir mal. Sabendo que um dia destes cortam nos tudo. Eu diria que a visão estratégica é aquilo que, normalmente, eu digo que é

“chegar ao fim do dia” e sobreviver”. Tanto que quando fomos a Coimbra à reunião das metas e nos pediram que até final deste mês tínhamos que definir as nossas metas, eu referi que a minha meta era chegar ao Natal. Quer dizer que as nossas metas são assim um bocadinho a curto prazo. Mas, de facto, neste momento, mais do que nunca o director da escola tem que ser imã pessoa que passe algum tempo na sala de professores, que os professores no vejam. A nossa presença é muito importante. Eu almoço cá, não saio de cá. Neste momento é o tentar gerir as sensibilidades todas e caminhar para um fim comum. E só retomando aqui uma ideia. Hoje em dia, e fruto desta mudança a que fomos sujeitos, cada vez mais, os professores acabam por sentir menos que o papel de cada um resulta no bem comum. Por exemplo, hoje, o insucesso de um aluno num conselho de turma é a coisa que menos desresponsabiliza o conselho de turma, porque é assim, um professor pode ter investido muito e não há a noção do colectivo, a imagem de que todos no conjunto...por exemplo há grupos disciplinares muito fechados isso é mau para o bom funcionamento da escola. Há grupos mais abertos por força dos projectos, por exemplo o grupo do português, da matemática, das ciências experimentais são áreas que tiveram que dar mais repostas e quer se queira quer não quanto mais repostas temos que dar mais temos que trabalhar em grupo. Há grupos que estagnam muito mais.

Ser gestor, neste momento, é uma tarefa muito mais densa porque as coisas antigamente eram mais objectivas, neste momento é tudo muito indefinido. Eu não gosto de dizer a um colega hoje que “é assim” para amanhã dizer que já não é... Ainda esta semana numa reunião com relatores, um colega colocou-me uma questão e eu respondi “hoje é assim”, porque nada me garante que amanhã seja.

Q: Vamos então para o tema da Indisciplina. Como defines indisciplina?

R: Para mim indisciplina, nos seus diversos graus e conceitos depois da gravidade que possa ter é o não cumprimento de um conjunto de normas estabelecidas.

Q: Como caracterizas este fenómeno nesta escola? Em contexto de aula e fora de aula? Quais são as incidências mais frequentes?

R: Dentro do contexto de aula a indisciplina está muito associada a consequências da massificação do ensino. Tem a ver essencialmente aqui na escola, tanto nas participações de ocorrência como nas actas dos conselhos de turma os motivos são: a desmotivação, o desinteresse, o incumprimento de regras básicas de assiduidade, de pontualidade, falta de material necessário ao funcionamento da aula e depois ainda há uma outra ocorrência que ainda se verifica com bastante frequência que é o se considerar inaceitável um determinado registo de linguagem usado pelos alunos. Mais pontual na escola, temos situações de agressão física e verbal interpares, fora de aula. Este ano tivemos uma agressão entre dois alunos, em contexto de aula.

No espaço exterior, a indisciplina prende-se com a tentativa dos alunos saírem nos intervalos para o espaço exterior à escola que não é permitido e nomeadamente, pelos alunos que fumam e querem ir fumar. Conseguimos gerir a confusão estipulámos que os alunos do ensino secundário não tem controlo de saída só os do ensino básico é que têm. A Associação de Pais aceitou e está no RI. Apenas podem sair durante o intervalo. Alguns alunos tentam furar o esquema. Temos ainda situações provocadas por uma garagem situada no exterior da escola, que é um local de atracção, eventualmente, por aquilo que se consome lá e é um foco de

instabilidade para os nossos alunos. As entidades estão alertadas. Os casos que diariamente nos aparecem são: os alunos que não trazem material e se recusam a cumprir tarefas propostas, o professor já cansado manda-o vir à direcção, digamos que a situação mais evidente.

Q: Como é que relacionas a educação, a indisciplina e o conflito?

R: Nós temos tido surpresas. Famílias muito bem estruturadas e alunos que nos deixam a pensar como é que este aluno sai deste contexto e depois temos situações em que os pais nos pedem ajuda por assumem que “não fazem nada dos filhos”. Temos muitos miúdos acompanhados pela Protecção de menores, com processo judiciais. Notamos algum abandono da parte da família ou miúdos que vêm com os pais e depois não entram na escola.

Q: O conflito gerado pelo incumprimento das regras ou pelos factores atrás referidos é fácil de resolver? A intervenção do professor ou da direcção é bem aceite pelo aluno?

R: Não, não é bem aceite, porque nós não conseguimos sentir melhorias.

Q: Vocês conseguem ter a percepção de que forma é que essas atitudes de indisciplina condicionam o desenvolvimento social, cívico e cultural dos alunos?

R: Sentimos que condiciona, mas sentimos que não temos meios para alterar a situação.

Q: O que é que falta à escola para reverter essa situação?

R: Penso que não podemos ver na perspectiva do que é que falta à escola, porque se um miúdo não traz sistematicamente o material, a escola não consegue alterar esse comportamento. Depois de falar com os pais/EE, dar conselho aos pais, pedir ajuda aos pais, se não há alteração, se o aluno sistematicamente vem atrasado de manhã, nós não conseguimos impedir.

Q: Como é que a escola lida com o fenómeno? Quais são as medidas profiláticas, de controlo, de combate à indisciplina?

R: Nós falamos muito com os pais, temos sempre uma reunião no início do ano. Inicialmente tínhamos uma política em que líamos pelas turmas os alunos que eram suspensos, as sanções aplicadas e o tipo de infracção cometida, mas agora não fazemos nada disso. Além disso, nos critérios de avaliação estão muitos claros na penalização dos alunos com casos de indisciplina. Mal começa a haver uma participação de que um aluno o professor entra em contacto com o DT e este entra em contacto informal com o EE para saber se é mesmo pontual. Se as coisas adquirir um carácter sistemático, temos uma reunião já com um carácter formal com o DT e com a colega que é a interlocutora da Comissão de Protecção de Menores em risco. Para tentar perceber o porquê da reacção e da eventual rejeição à escola. Por exemplo, situações em que os alunos chegam atrasados e já têm falta e, por isso, não entram na sala. Procurar, junto do EE, perceber algumas das atitudes dos alunos. Aferir de algum desinteresse global do aluno quer na escola quer em casa ou em outros contextos em que a criança está inserida. Temos ainda um Gabinete de Apoio ao Aluno onde estão alguns professores da casa que tentam em 1º lugar conversar com o aluno para saber as razões do seu comportamento. Normalmente, começa com o miúdo a descrever a situação registando-a por escrito. O ano passado tivemos muitas situações de saída de sala de aula. A equipa de autoavaliação da escola debruçou-se sobre as participações de ocorrência e verificou-se que aquela indisciplina grave, no sentido de grande dimensão não existia. O que tínhamos era a utilização de linguagem incorrecta, imprópria, o

desinteresse, a desmotivação, a falta de material. Atraso. No ensino secundário verificou-se uma confluência nas saídas da sala de aula, mais nos profissionais e numa turma com características muito próprias que são as turmas de humanidades, contrariamente à visão anterior que tínhamos das turmas de humanidades e percebe-se um pouco porquê, porque tirando um grupo estrito de alunos que quer humanidades, os outros por que têm insucesso a matemática, mas depois a sua motivação para as línguas também não é muita. E neste sentido, o insucesso é um factor de indisciplina. A equipa de autoavaliação em cada trimestre analisa um tema. Não temos um modelo de análise, mas vamos analisando vários temas da escola, o trabalho da equipa de autoavaliação do ano passado foi analisar as ocorrências, os processos disciplinares e os motivos das participações dos alunos. Procurámos ver se havia uma relação directa entre uma ordem de saída da aula de um aluno e se é sempre à mesma disciplina, por exemplo, se o mesmo aluno tem participações a várias disciplinas. Tentámos perceber quais eram as variáveis das ordens de saída da sala de aula. Encontrámos alunos que tinham ordem de saída frequente independentemente da disciplina, alguns que só tinham a uma disciplina e tentámos perceber porquê. Depois, tentámos que os conselhos de turma ponderassem aquela situação, percebendo que a ordem de saída da sala de aula não pode servir para desresponsabilizar o professor, pois a partir daquele momento é menos um aluno que está na aula, porque como há o GAA e haverá alguém que tome conta dele. Percebemos que havia situações em que mal tocava, havia alunos que já tinham ordem de saída. Procurámos que os conselhos de turma criassem regras uniformes de actuação. O que é permitido tem de ser permitido por todos. As regras têm que ser cumpridas de igual forma e definidas com acordo de todas. A entrada em sala de aula depende do professor, o aluno não pode entrar e sair quando quer. Tentámos que houvesse sobretudo uma uniformização de critérios de actuação entre os professores.

No início do ano fazemos conselhos de turma para aferir esses critérios e estratégias comuns e depois no conselho de turma intercalar podem ser ajustadas.

Q: Sentem que essas acções surtem algum efeito?

R: Sim.

Q: Em que medida é que a indisciplina pode pôr em causa a liderança? A liderança dos professores, do DT ou do Director.

R: Nota-se que pode pôr em causa a liderança de alguns professores.

Q: Significa que a indisciplina pode decorrer do perfil do professor?

R: Exactamente. Inclusivamente este ano uma colega da direcção já foi a algumas aulas por motivos de indisciplina. Por exemplo, quando temos um aluno que está a causar muitos problemas com um professor, numa turma. Então em articulação com a professora vai lá um elemento da direcção e assiste à aula.

Q: E verificam-se melhorias?

R: Sim, por exemplo, tem acontecido um aluno com um comportamento perturbador na aula. A coordenadora desse departamento está livre a essa hora e vai a algumas aulas desse aluno e desse professor a essa hora, tentando dar um apoio mais individualizado ao aluno e este sente-se mais controlado e mais pressionado e acaba por estar atento. Isto tem surtido efeito. O que não funciona mesmo é quando a meio de uma aula um professor manda chamar um elemento da direcção, porque a partir daí os alunos não reconhecem autoridade no professor. A liderança do professor é posta em causa. A nível dos DT tenho sentido que os alunos acatam as

ordens do DT. Só tive o ano passado uma situação em isso não aconteceu e nós mudámos o DT e isso resolveu, inicialmente um pai questionou e depois acabou por agradecer a mudança. O que acontecia é que o CT definia estratégias de actuação e depois o DT desculpabilizava-os. O DT neste caso tinha um espírito de madre Teresa e isso não ajudava. Temos uma situação aqui na escola para controlar os alunos que faltam e ficam pela escola a vaguear. Temos um guarda escolar conseguido através de um protocolo com o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação que é excelente. É um sr reformado que anda vestido à civil e aborda os alunos que em tempo lectivo andam pela escola, informa-se do motivo da sua ausência à aula e leva-o até à direcção e um dos elementos da direcção averigua do motivo da falta. O elemento da direcção leva o aluno à sala de aula, dizendo frente à turma que o professor tem tida a liberdade para manter a falta. Este guarda controla-nos o pátio e o ambiente.

Q: E isso tem melhorado o absentismo?

R: Sim, o que implica é um trabalho exaustivo, mas os alunos chegam a casa e falam sobre isto. Este ano no início do ano eu e a subdirectora fomos a todas as salas falar com as turmas, depois de termos lido as actas dos CT intercalares e sabíamos como nos dirigir a cada turma.

Q: Qual tem sido o papel do Director no combate à indisciplina?

R: Esta foi uma das acções praticadas. A leitura das actas dos CT e a visita a todas as turmas. Procurei ir à aula do DT na sua disciplina ou em Formação Cívica no básico ou no caso do secundário ir à aula do DT. Apresentávamo-nos, perguntávamos como estavam as coisas a correr, perguntávamos ao professor como estavam a correr as coisas. Dávamos a conhecer que sabíamos o que estava na acta do CT., alertamos para o facto de esperarmos que na próxima acta. Os alunos depois desta situação, os alunos disseram em casa que a Directora tinha ido às aulas, eles sentem uma presença da direcção. Por exemplo, ultimamente, os professores começaram a dizer que na cantina havia um ambiente pesado, os alunos faziam muito barulho, os professores também têm pouca paciência. Fizemos um esquema em que em cada dia da semana está na cantina um elemento da direcção. No dia em que vou eu, houve uma colega quem me disse: “Nota-se logo que estás aqui hoje. A diferença de comportamento”. Tentamos dessa maneira chegar perto deles. Mas sabemos que temos algumas situações que não conseguimos alterar.

Q: De que forma é que esta indisciplina, esta instabilidade condiciona o sucesso destes alunos?

R: Condiciona o naturalmente o seu sucesso.

Q: Conseguem perceber até que ponto o insucesso é causa ou consequência da indisciplina?

R: Não, não conseguimos. Percebemos que estes alunos não têm qualquer expectativa relativamente à escola. E quando falamos com os pais, eles na sua maioria, não têm qualquer expectativa face à escola.

Q: Portanto, eles estão aqui porque são obrigados.

R: Exactamente.

Q: E quando questionados, qual seria a opção deles em vez da escola?

R: Não têm, eles gostam da escola, do convívio, de estar com os amigos. Até quando deixam a escola, ficam na via pública a perturbar-nos que é outro problema que temos, actualmente. Muitos alunos que já não estão na escola, mas rondam os

portões e desencaminham os nossos. Pelos vistos, na via pública ninguém lhes pode dizer nada.

Q: De que forma é que este fenómeno condiciona toda a acção educativa? Ele propaga-se a toda a acção educativa da escola? Ou está circunscrito?

R: Está circunscrito. Nós temos além dos Cursos de Educação e Formação, onde tipicamente temos mais situações de indisciplina, mas temos percebido que se o D. de Curso for alguém muito rígido e muito forte no cumprimento das regras e simultaneamente ter uma habilidade psicológica de os cativar, conseguimos ver que miúdos que no ano anterior com outro DC tinham muitas ocorrências de participações, este ano diminuíram drasticamente. Por exemplo, uma turma que há dois anos tinha imensos problemas de indisciplina, a subdirectora quase não fazia mais nada se não andar a liderar o processo, a tratar deles. O ano passado foram participar num concurso “Rali Suar”, em Lisboa, forma à semi final e não nos deram qualquer tipo de problemas. Mas foi um trabalho muito exaustivo. Quando percebemos que a turma pode estar a ser prejudicada por alguns alunos, desmembramos a turma, no final do ano. As turmas podem modificar de um ano para outro.

Claro que a acção educativa é afectada, porque um aluno que tenha algumas expectativas e vê que o tempo útil de aula é utilizado a tentar gerir problemas de comportamento é levado a diminuir o seu empenho e interesse. Houve um ano em que tivemos um projecto de turmas de nível, para tentar combater. Ao nível do insucesso foi um sucesso. Nunca tivemos médias tão altas de sucesso, mas depois verificamos que nas turmas tendencialmente de alunos de 3 e 4 níveis de média sem casos de insucesso subiram os níveis, mas recuperámos poucos do nível 2 para o 3 e do 1 para o 2. Porquê? Porque quando os alunos que nos chegaram da EB2/3 elaborámos as turmas em função dos níveis sem os conhecermos. Alunos com negativas a LP e Mat., outra com 3 negativas e depois turmas de alunos com mais negativas. Fizemos 3 conjuntos de turmas. Os professores eram os mesmos quer nas turmas sem negativas quer nas turmas com 3 ou mais negativas para, no caso dos alunos recuperar poder passar para outra turma melhor.

Q: E isso resultou?

R: Eu não posso dizer que não resultou, mas tivemos muitas barreiras, a maior foi dos professores, porque não gostavam das turmas só com negativas. Depois porque exigia um trabalho diferenciado para a sala de aula, para a elaboração de materiais, testes. Depois os pais que, apesar de lhes ter sido explicado, queriam que o filho andasse na turma da vizinha...ou porque tinham gémeos, irmãos e queriam-nos juntos. Os professores também questionavam a situação do exame de 9º ano em que todos estariam sujeitos ao mesmo exame. Contudo, o que é certo é que uma das turmas com muitas negativas recuperou significativamente. Fizemos uma Comissão de Acompanhamento, reuníamos todas as semanas.

Q: Como eram os casos de indisciplina aí?

R: Os alunos quase não tinham a noção do que era estar numa escola. O primeiro ano foi convencer os professores de que “Vamos esquecer o programa”. Vamos trabalhar o aspecto cívico. Foi muito cansativo, mas conseguimos. Nunca tivemos um sucesso tão elevado no 9º ano como nesse ano. Acabámos por abandonar o projecto, porque alguns pais estimulizaram as turmas de nível e os professores também colocaram alguns entraves. Se bem que na Avaliação externa a Inspecção valorizou bastante esse projecto, tanto que nesse ano nem colocámos a turma que a

melhor turma nem era a A era a E, para fugir um pouco ao conceito de que as turmas A e B são as melhores.

Q: Qual tem sido o papel do director no controlo e combate à indisciplina?

R: O meu trabalho não tem sido muito na relação directa com os alunos. Tem sido mais ao nível do CP e na necessidade de ser um assunto muito debatido nas estruturas intermédias. Nós temos aqui na escola, já há $\frac{3}{4}$ anos, todos os grupos disciplinares têm 45 semanais, no horário, para reunirem.

Q: Nessas reuniões quais são os assuntos tratados?

R: Articulam as questões relativas à planificação e tentam resolver e discutir assuntos que os estão a preocupar no âmbito das suas disciplinas e ver o que é que numa turma está a funcionar e trocar práticas de actuação. E isso não têm a ver com qualquer reunião de grupo convocada, pois não é convocada. O trabalho da Equipa de Autoavaliação, no 1º período, foi através de um inquérito online que está a ser tratado, saber o que mais tem sido feito nesse tempo semanal e quais são as sugestões apresentadas. Verificamos que isto tem sido importante. Não há articulação com o director da escola, apenas com o Coordenador de Departamento. Penso também que a nossa organização dos horários acaba por ter uma influência muito grande. Nós reunimos o CP à 2ª à tarde, a escola está em aulas, só estão livres os elementos do CP, o que me permite trabalhar com os Coordenador de Departamento às 2ª em que não há CP, isso é muito importante, porque o pequeno atrito que chega de um professor, de um alunos, eu posso falar com o coordenador e solicitar o seu apoio, pedindo que converse com o professor em questão. Esses momentos de encontro são fundamentais numa escola.

Q: Actualmente quais são os vossos projectos/experiencias no combate ao fenómeno?

Q: Qual tem sido o papel dos outros agentes educativos no combate à indisciplina?

R: Neste momento não temos uma Associação de Pais muito activa, o Presidente da AP está em Lisboa durante toda a semana. Neste momento temos uma AP que se preocupa com os seus filhos, já tivemos uma muito activa mas neste momento isso não acontece. Por outro lado temos uma boa articulação entre directores de turma e CDT e com a direcção. Temos um núcleo entre a professora do apoio educativo que é interlocutora com a Protecção de crianças e jovens em risco e a psicóloga, funcionam de forma muito informal, mas muito ágil. E sempre que se começa a perceber que a escola não tem mesmo meios, respostas para alguns alunos a psicóloga tenta descobrir uma saída fora da escola dentro do sistema educativo e depois apresentamos solução aos pais. Temos pais que aceitam e outros que preferem que os alunos se mantenham na escola. Esta reunião com os pais é feita através de mim, da psicóloga, da professora do apoio educativo.

Q: Numa liderança unipessoal as soluções passam todas pela directora?

R: Não, no meu caso eu deleguei na subdirectora a área dos alunos: transferências, procedimentos disciplinares, pois que se queira quer não os professores, a avaliação dos professores e estes processos burocráticos têm-me ocupado muito mais do que ocupavam até agora. Eu estava antes muito mais disponível para alunos e neste momento estou muito menos e, por isso, decidimos separa as águas e a subdirectora ocupa-se dessa área. Fizemos uma reunião com os professores e informámos.

Q. Quando um DT ou CDT tem alguma questão a colocar vai ter com a subdirectora, é isso?

R: Preferencialmente, vai. Mas há situações em que eu intervenho.

Q. Qual é a sua percepção sobre o NEA?

R: Em relação ao NEA, eu penso que foi uma desilusão...porque primeiro foi, e é uma política deste governo, foi amplamente divulgado junto da comunicação social como um reforço da autoridade do professor e vamos ao NEA e encontramos um aditamento, um artigo sobre a autoridade do professor. Primeiro o reforço da autoridade do professor não se cria assim dessa maneira, penso que na prática, na prática o NEA não mudou e em conversa com a subdirectora concluímos com a agilização de procedimentos. Mas mesmo neste âmbito, nós cá na escola, sempre que temos uma ocorrência procuramos resolvê-la de imediato com o aluno, o DT e EE sem instaurar um processo disciplinar, e a subdirectora. Nem sempre estas decisões passam pelo DT de imediato, eu própria desencadeio o processo.

Q: esses procedimentos estão previstos no RI?

R: Não, isso não está, porque o que acontece é que nós fazemos de acordo com o NEA: participação da ocorrência, audição, mas nós pomos logo o pai ao corrente. Imagina que o aluno vai logo suspenso preventivamente até se desenvolverem as audições, nós chamamos o EE, ele tem que ter conhecimento de que o aluno foi mandado para casa. Quando os EE não podem cá vir, optamos por outras medidas, por exemplo o aluno vai para a biblioteca, vai desempenhar alguma tarefa. Mas processos disciplinares formalmente instruídos este período só tivemos 1.

Q: Em que medida é que as medidas consagradas no NEA podem conduzir a uma inflexão na tendência para a indisciplina?

R: Quando se chega às medidas sancionatórias elas já não têm impacto no aluno. Porque a suspensão, por exemplo, não tem qualquer impacto nos alunos. As medidas correctivas, algumas têm impacto.

Q: A escola determinou medidas correctivas no RI?

R: Determinámos algumas tarefas. Medidas de integração, reparação de danos causados. Neste momento, nós temos, volto a dizer, contornando a legislação, temos recorrido muitas vezes, se o pai concorda quando cá vem, propomos-lhe as medidas e, sem processo instruído, o aluno cumpre. Quando o pai está logo de acordo connosco, já precisamos de instaurar o processo. Neste contacto muito imediato como pai, conseguimos já resolver o problema. Temos andado.

Q: Mas porquê a decepção com o NEA?

R: Prende-se sobretudo com a falta de autoridade. O problema é que hoje em dia é difícil nós querermos um Estatuto do Alunos, pensar numa perspectiva de Educação, sem pensarmos que não há respostas fora da escola. Por exemplo, um aluno ultrapassa o nº de faltas, faz um PIT, não obtém sucesso, portanto, o que é que resolve? A escola está a funcionar sozinha sem ter outras instituições paralelas, a escola simultaneamente tem tudo. O que é que um aluno do EB que é de uma indisciplina atroz, ultrapassa as faltas todas, faz o PIT e não tem sucesso ou se recusa a fazer, ele fica em situação de rejeição, mas fica na escola...este é o grande problema. E ouvimos os dirigentes dizer “a escola encaminha os alunos para outros percursos que tem em funcionamento na escola” e nós pensamos “isto é bonito teoricamente, mas não podemos encaminhar” porque se isto acontece em Janeiro, por exemplo, nós não podemos encaminhar para um percurso de educação e formação que inicia em Setembro e em que os alunos têm um regime de assiduidade de financiamento, portanto, são soluções que estão na lei, mas que não são exequíveis. Neste momento haver modalidades de formação ao nível POPH e modalidades de formação ao nível do ensino regular elas não são permeáveis e eu

não posso em Janeiro decidir que um aluno vai mudar o percurso, apesar de ser uma das soluções eu encaminhá-lo para outro percurso, mas é uma falsa solução, porque ela não existe. Legalmente. Ela existe, o aluno pode ir, mas não lhe vale de nada, porque não está legalmente inscrito. Outra situação, o tribunal, nós estamos muito em articulação com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, temos também um protocolo com a Fundação Prior Sardo com duas psicólogas que vêm cá trabalhar as turmas mais complicadas e fazem o trabalho com eles e com os DT. O tribunal, por exemplo, um aluno abandona a escola durante 2 ou 3 meses e nós não conseguimos que o aluno regresse e o tribunal decide que ele regressa à escola. O aluno vem 1 dia e no dia seguinte volta a faltar. E depois volta ao tribunal passado um tempo e nós, escola, não temos qualquer poder sobre isto.

O NEA é essencialmente político, não tem nenhuma novidade em termos práticos.

Q: A questão da repreensão escrita, como é vista?

R: A repreensão escrita só incomoda um aluno que tenha brio. A repreensão oral aqui tem mais impacto do que a escrita, porque eu vou à turma e dou a lição de moral à turma e nesse contexto individualizo o aluno em causa, especialmente se teve a ver com o professor presente ou com os colegas da turma. Exijo os pedidos de desculpa.

Q: Quais são as vantagens do NEA?

R: As vantagens são apenas a agilização de processo...

Q: Até ao momento qual foi a representatividade das medidas aplicadas ao abrigo do NEA?

R: Apenas 1 processo legalmente instruído ao abrigo do NEA, com uma suspensão, era um aluno adulto, mas tenho tido situações de ocorrências em que os procedimentos de solução das situações passam pelas já referidas reuniões com EE, DT e a subdirectora, procurando debelar o problema de imediato. Sempre que há um problema directamente relacionado com um professor, ou com um DT procurar, junto dos respectivos coordenadores, uma intervenção para a sua solução. No fundo consideramos uma actuação mais informal, mas também mais incisiva, porque caso contrário não chegamos a lado nenhum. Procuramos não suspender ao alunos do 3º ciclo a não ser se atarefa for tarefa de integração e o aluno não a cumpra. Temos x dias de suspensão, convertidos em x dias de tarefas de integração. Caso o aluno não cumpra as tarefas, aplicamos a suspensão. Normalmente, os pais concordam com a tarefa. Mas já tivemos a situação em que o pai concordou com a tarefa e o aluno recusou-se a cumpri-la e neste caso ele teria que ser suspenso, mas como era uma situação complicada, a psicóloga encontrou uma solução fora da escola e o aluno foi encaminhado para outro percurso. E a mãe aceitou.

Q: Quais as medidas que proporia para melhorar o NEA?

R: Eu penso que de uma vez por todas tem que haver um efeito claro da questão da assiduidade. Os professores do EB questionam-se muito sobre o PIT, porque a assiduidade no básico não é por disciplina. Nós alterámos o RI por causa do NEA, porque tínhamos no anterior as faltas de material contabilizadas como falta de presença ao fim de 3, neste momento retirámos. Está claro para os alunos e para os pais que a falta de material tem efeito prático na avaliação. Os critérios de avaliação são claros. E isto porque concluímos que imensos alunos teriam PIT decorrentes de faltas de material. Iriam para situação de retenção por isso. Isto agravaria o problema da indisciplina, porque estariam em situação de suspensão, continuavam cá a desmotivação era superior.

Q: Esses alunos têm provocado mais indisciplina?

R: Nós procuramos contornar, dizendo-lhes que a decisão será tomada no final do ano, em função da sua participação, assiduidade, disciplina, sucesso.

Q: Sugestões então para a melhoria do NEA?

R: Tem que haver alguma resposta fora da escola para os alunos que ultrapassam o limite de faltas e não seja a escola o “asilo”. Também há ainda um caminho a percorrer ao nível da indisciplina, há características que os professores têm que rever e isso nada tem que ver com qualquer estatuto. P. ex. nós temos mais situações de indisciplina no 7º ano. A escola tem à volta de 730 alunos em regime de dia, mas não há relação de indisciplina entre turmas grandes e pequenas. Pouca indisciplina no secundário, residual apenas. Os agrupamentos desde o pré-escolar até ao 7º ano, se nós pensarmos num regulamento para estes anos todos acabamos por flexibilizar regras. Uma secundária pensa em regras numa perspectiva completamente diferente. CT no 1º e 2º período, antes desses conselhos o DT na aula de formação cívica conversa com os alunos de modo a que o delegado leve alguns apontamentos sobre a turma, sendo efectivamente o porta-voz da turma das suas preocupações, dos problemas detectados, uma opinião da turma. Os professores entregam previamente ao DT as informações sobre avaliação, os professores analisam as situações que têm que analisar e antes da chegada dos pais e depois assistem a toda a reunião. A reunião é para as 18h e para os professores às 17h30. As reuniões com os EE são sempre feitas ao final do dia e os pais vêm sempre. Ao nível da indisciplina os pais vêm à escola, mas não é minoria o caso de pais que vêm à escola e pedem ajuda, dizendo que não conseguem fazer nada dos filhos.

APÊNDICE 3

Transcrição de entrevista

Entrevistado 2**Entrevista – Escola 2****Sexo** – F**Idade** – 49**Experiência de Gestão escolar****Nº de anos** – 19**Cargos desempenhados:** DT; Presidente do Conselho Directivo; Executivo; Comissão Instaladora; Directora.

Q: Qual é a tua representação de ser gestor?

R: para mim uma gestão tem que ser sempre partilhada e nunca mudei a minha ideia desde a 1ª vez até agora. Fui aprendendo, naturalmente, a conhecer as pessoas. É importante que nos aproximemos das pessoas. Se nos aproximarmos mais das pessoas, conseguimos melhor orientar. A meu ver, não devemos pedir algo a alguém que nós sabemos que é para ela uma limitação. Teremos que lhe dar outra coisa onde ela possa sentir-se bem, onde possa sobressair. As relações humanas para mim são o mais importante. Jogo muito com os bom-sensos. No 1º e 2º ano de gestão foi quando tive as piores experiências, foi horrível, processos disciplinares com os funcionários, não sabia nada de ninguém, vinha a acreditar em toda a gente; sofria com tudo o que me diziam, hoje já sei quem é quem e como agir, conheço as pessoas. O gerir, o gestor tem que orientar, tem que dirigir e tudo o mais, mas também tem que apoiar, não é um líder autoritário.

Q: Fazes divisão partilhada do poder?

R: Faço. Sim, tenho uma equipa de trabalho que escolhi, porque à partida iriam dar-me bem com eles e são pessoas competentes e tenho várias coisas delegadas neles. Tenho que confiar nas pessoas. Nas decisões não tenho a última palavra, embora aos meus colegas saibam e eu também sei que tenho mais responsabilidades. E tenho a mesma postura que tinha antes deste novo normativo que gere a escola pública, o “75”, penso sempre que estou aqui para isto correr bem, para ter mais sucesso, naturalmente, para mudar algumas coisas. Por exemplo introduzi práticas diferentes para a parte pedagógica. Temos acções com parcerias, com os professores de LP, Mat, Ciências, p. ex. Temos as turmas apoiadas por mais do que um professor, quando há alunos que precisam de apoio individualizado, os professores trabalham em conjunto e isso funciona bem também a nível da disciplina e a nível do sucesso escolar. A introdução de um professor na aula de outro colega exigiu uma conversa com os professores em causa e explicar o que se pretendia, pois era um trabalho colaborativo. Os horários foram feitos já à partida pensando nesta situação. Tenho uma aproximação constante e estreita com os professores e com os alunos. Faço reuniões com os Delegados de Turma para saber qual é a opinião deles sobre a turma e perceber determinados comportamentos e necessidades.

Q: Conceito de Indisciplina, como define?

R: Na minha opinião indisciplina é “perturbar”.

Q: Incumprimento de regras?

R: Às vezes nem sempre, nós achamos que educação é cumprir regras: piadas que se dizem e perturbam o bom funcionamento das aulas, papéis que se atiram, estar sempre a chamar a atenção. Igualmente os conflitos que possam existir entre alunos.

Q: Como relacionas a noção de conflito e a disciplina?

R: Não temos fenómenos de indisciplina em que surgem relatos estranhos aparecem na TV, isso já não é indisciplina, mas sim vandalismo, porque isso já é querer ser mau por ser, no caso da indisciplina fora da sala de aula são aqueles “marmelos” que andam por a perturbar, são meia dizia que destabilizam, dão uns murros no recreio e acabam por ser sempre os mesmos. Na sala de aula eles também perturbam, mas é mais controlado.

Q: Como é que a escola tem lidado com o fenómeno? Que medidas têm sido levadas a cabo quer profiláticas quer de combate/controlado?

R: Este ano decidimos pela 1ª vez ter horário das 8h30 até à 13h30 para permitir ter menos aulas à tarde e isso mudou consideravelmente o comportamento. Eles têm intervalos de 10` e 20` para eles espairecerem.

Q: À tarde a escola tem menos alunos, é isso ou ficam cá em actividades?

R: Sim, o 2º ciclo tem 3 tardes livres o 3º ciclo tem 3. Sendo que a 6ª feira não há poucas turmas a ter aulas. Percebemos que a 6ª feira à tarde aqui há uns anos era muito complicada com alunos ao portão, vinham de fora que nós não conhecíamos, ligava à Escola Segura para “limpar” o ambiente. 3º ciclo sem aulas à tarde, está um silêncio enorme, um ambiente calmo. Além disso, tenho um Clube de Disciplina a funcionar que inclui um assessor, uma professora e um adjunto. Depois tenho também um grupo consultivo que inclui alunos bons alunos e péssimos alunos, com 11 elementos, assistentes operacionais, um EE que reúnem de 2 em 2 meses e sabem que têm que vir a essa reunião presidida pelo meu colega adjunto e são apresentados alguns problemas disciplinares de que nós temos conhecimento e perguntamos qual a melhor forma de solucionar as situações e das intervenções mais incríveis vêm da miudagem.

Q: Quais são as incidências de indisciplina mais frequentes?

R: É o ter de sair de uma sala de aula porque se recusa a trabalhar, não apetece fazer nada, a desmotivação completa. Penso que muito do que está por trás da indisciplina é a desmotivação e a família, porque eles seguem um modelo de casa. Por exemplo temos um aluno incorrecto, e queremos perceber o que se passa, porque é que é assim, falamos com o EE e percebemos o contexto e até concluimos que o aluno precisa de ajuda, ainda faz muito em vir para a escola. Nós não temos absentismo, os alunos vêm à escola. Muitos alunos são eles próprios que se levantam vêm para a escola. Um outra acção que desenvolvemos e que pensamos que é boa é haver Bar às 8h15, porque temos uma série de miúdos que vão tomar o pequeno-almoço antes das aulas, porque se não tomariam. Alguns são pagos por nós outros são os próprios alunos. A escola abre às 8, mas às 7h50 já temos alunos ao portão, e a esses a escola tem que dar uma resposta. Temos uma Sala de estudo que é uma Sala de Estudo falsa no sentido em que o objectivo principal é ajudar os alunos com métodos de estudo, onde estão professores com todo o dia. É uma sala pequena onde estão alunos que querem estudar, outros que estão a perturbar a aula

e o professor vem um pouco para a sala. O professor que lá está que regista a ocorrência e depois o Clube de Disciplina, composto por 1 adjunto, 1 assessor e um professor com experiência de DT, tem no horário 1 h semanal conjunta que reúnem e tratam das várias ocorrências, trabalham juntos os problemas de indisciplinas que são encaminhados para este clube, à excepção de situações mais graves é que vêm para mim e eu reúno com eles para saber que medidas tomar. Neste momento, eu não ouço os alunos e os professores e EE antes de mim. Quando me chegam já chegam mais calmos. Claro que nem sempre funciona, mas não temos tido muitos casos. Tivemos até agora umas advertências.

Q: Então quais foram as medidas implementadas para debelar o fenómeno da indisciplina?

R: A alteração do horário na escola, isto é, termos aulas das 8h30 até às 13h30 que não tínhamos, a criação do Clube da Disciplina de que falei, e temos outros clubes. No próximo ano não sei se conseguirei manter tendo em conta as alterações das cargas horárias que se avizinham. Também têm sido importantes as reuniões que tenho tido com os delegados de turma. Os delegados o que mais dizem é sobre o comportamento dos colegas da turma. Chamo-os à atenção da sua importância enquanto delegados de turma e da reunião que têm que fazer com a turma para dar conta dos assuntos tratados comigo. Penso que isto é uma forma de responsabilização dos alunos.

Q: Em que medida é que a indisciplina põe em causa a Liderança quer dos professores, do DT e do Director da escola?

R: Relativamente aos professores, reconheço que tem muito a ver com o perfil do professor. É importante no início do ano a leitura de algumas regras referidas no RI que têm que ser cumpridas por todos os professores, porque se não forem é difícil levar os alunos a acatarem regras e a cumpri-las sempre. A disciplina começa por aí. Implementei uma espécie de “sapateira” para ter atrás da porta da sala, onde os alunos colocam o tlm quando entram. Evidentemente que se os alunos não podem atender o tlm na aula, o professor também não. A indisciplina começa na família, na base, mas muitas vezes o professor deixa-se levar e com isso fica desautorizado e põe em causa a sua própria liderança. Já aconteceu virem-me chamar para resolver uma questão de indisciplina de sala de aula. Neste caso, quando chego vejo tudo calmo, digo duas coisas, ameaço ou não. No fim tenho que dizer à minha colega para vir ter comigo no final da aula. Nestes casos, eu penso que fui desautorizar o professor. Eu é que imponho as regras? Não tudo isso tem que começar pelo professor. Quanto ao DT, penso que perante os alunos é mais forte porque comunica com os EE. Isso vê-se porque a maior parte das vezes o DT não tem que dizer sobre a sua turma e os outros professores têm. Mas depois têm queixas de outras turmas, isto é, os alunos não põe tanto em causa o DT, mas não com outro professor. Nós sabemos que o DT é o elo para casa. Quanto a mim, enquanto Directora, eu reconheço que a minha liderança não é posta em causa. Se eu tiver que agir numa determinada situação, reconheço que é mau, mas se eu tiver que actuar, os alunos têm que perceber que é muito mau. Claro que para os professores também não é bom, porque eu faço supervisão.

Q: Como funciona a supervisão?

R: Nós fazemos supervisão. Os coordenadores vão fazer supervisão a algumas salas de aula, não no intuito de fiscalizar nada, mas para ajudar o professor. Vão, na maior parte das vezes por pedido meu.

Q: Como é que a supervisão funciona? E porquê? Quem pede?

R: Sou eu muitas vezes, para saber como é que aquela turma funciona.

Q: Como é que sabes que determinado professor não consegue ter um ambiente adequado à sala de aula?

R: O professor queixa-se e muitas dessas queixas chegam ao conhecimento do CP. A partir das ocorrências e participações que o Clube da disciplina detectou na sala de estudo. A incidência com que determinados professores mandam determina dos alunos para a SE é um sintoma de indisciplina. Por exemplo, neste momento tenho que ir ver umas aulas de uma professora, porque não quero que vá o coordenador, prefiro ser eu, porque penso que terei que chamar a atenção da professora e então prefiro agir em directo. Trata-se de uma situação que eu considero grave e portanto prefiro ir eu. É uma situação de um alunos em que já cá tivemos a mãe, envolveu a DT e portanto terei que ser eu a agir. Claro que eu também sei que quando lá vou os alunos portam-se bem. Eu tenho essa experiência.

Claro que na reunião geral de professores, chamei a atenção para o facto de a sala de estudo não ser um “local de despejo” de alunos para não a banalizar. Sinto que as pessoas estão mais contidas. No início, banalizou-se, avia alunos que nem tinham tempo de se sentarem na aula. Na reunião Geral eu referi que a sala de Estudo não poderia ser banalizada. Nestes casos tem que tomar as decisões é a Directora. Claro que quem tem que impor isto tenho mesmo que ser eu, cabe ao director ser mais assertivo. Claro que este tipo de supervisão tem de ser conversado com os professores para ser aceite ter efeitos realmente positivos. É um pouco como aquele professor que se farta de faltar e depois dá muitas negativas.

Noto que a alteração do horário aqui na escola constituiu uma mais-valia na indisciplina trazida de fora para dentro da escola.

Q: Na tua opinião, a indisciplina condiciona o desenvolvimento social, cultural e cívico dos alunos? Em que medida?

R: Claro que condiciona, embora nós aqui não tenhamos graves problemas. O nosso insucesso escolar não decorre da indisciplina. Temos sobretudo desmotivação, desinteresse. Depois temos que perceber que nem todos têm que ser “doutores”. Evidentemente que os miúdos mais indisciplinados também são aqueles mais desmotivados e isso constitui um ciclo vicioso. O que não significa que todo o aluno desmotivado seja indisciplinado.

Q: De que forma o fenómeno da indisciplina condiciona a acção educativa?

R: Não condiciona o trabalho do professor ao nível da turma, pelo menos, nesta escola. Apenas se verifica ao nível do sucesso individual do aluno.

Q: Qual é o papel do Director no combate à indisciplina?

R: Pôr em prática as mediadas já mencionadas. Sendo que todos os anos procuro acrescentar mais algumas. Procuro chamar os EE à escola. Embora eu considere que a figura do director não deve ser banalizada, por isso o director não pode aparecer sempre, para também assim lhe dar mais poder.

Q: Sobre o NEA. Quais as percepções do director?

R: O NEA vejo-o apenas como um conjunto de regras que temos que cumprir. Noto que estas regras são muitas vezes elaboradas por quem está em gabinetes e não no terreno, porque se pensarmos nos direitos e deveres dos alunos temos que concordar que está em bem. Não concordo, por exemplo com o PIT. Quem “chumba” não tem que apanhar um trauma. Temos que andar com os alunos “ao colo”, só não fazemos o PIT, ainda que este ano não fizemos nenhum. O ano

passado fizemos as provas de recuperação. Certamente que mais para o meio do ano teremos alguns PIT feitos. Ao olhar para isto, penso que o ministério segue muitas vezes o lema “vamos fazer uma mudança para ficar tudo na mesma” e foi praticamente o que aconteceu. O que é que melhorou neste estatuto? As faltas justificadas, mas isso foi uma aberração do outro, porque um aluno que está doente quando chega faz uma prova de recuperação. Quem considera que as faltas justificadas obrigam a realização de provas, não está a pensar nos alunos, está a pensar em carregar o sistema de burocracia. Neste momento só se contabilizam as injustificadas. Agora se há um processo mais acelerado de instauração do processo disciplinar, é mentira. Quando o aluno se porta mal eu devo castigá-lo na hora. Por exemplo, dá-se suspensão preventiva, o aluno vai para casa e aqueles dias estão a contar, enquanto o procedimento vai decorrendo. O aluno vai para casa e o professor tem que fazer um plano de estudos para ele levar. Mas isto faz sentido? Isto não é nada célere. Só mesmo quando é algo muito estrondoso é que eu instauro o processo de outra forma, actuamos logo. Chamamos o EE, e junto do aluno tratamos do assunto e maior arte das vezes o assunto resolve-se.

Q: Achas que as medidas consagradas podem conduzir a uma inflexão da indisciplina?

R: Não vejo grandes diferenças do que tínhamos. Acho que há falta de autoridade para resolver as coisas na hora. Por exemplo, devia ser permitido claramente ser proibido os alunos indisciplinados de irem a visitas de estudo. Actualmente, as visitas de estudo são o prolongamento das aulas e, portanto, os alunos devem ir, não devem ser penalizados. Mas eu faço e o pai sabe. Os alunos ficam na escola com trabalho na sala de estudo.

Q: Quais são as vantagens que vês no NEA?

R: Não vejo vantagens no NEA. É tudo demasiado burocratizado. Na nossa escola quem trata dos processos disciplinares é o grupo da indisciplina, são os professores instrutores.

Q: De que forma foi feita a actualização do RI à luz do NEA?

R: Incluímos as regras impostas pelo NEA. E acrescentamos algumas nossas, por exemplo, a colocação dos tlm em local apropriado na sala de aula. Incluímos tarefas que os alunos devem cumprir: trabalhos de integração, sempre tudo com conhecimento do EE. Mas esta tem sido a nossa prática, não alterámos por causa do NEA.

Q: Qual foi a representatividade da aplicação do NEA na escola até ao momento?

R: Praticamente ainda não foi aplicado, pois não houve instauração de processos disciplinares nem se elaboraram PIT.

Q: Quais as sugestões que deixarias para melhoria do NEA de acordo como eco que te tem chegado quer de professores, DT ou tua mesmo?

R: Deveria haver um Grupo de disciplina nas escolas imposto pelo mesmo NEA. Haver aquilo que nós também temos o Grupo Consultivo, composto por alunos, representante de EE, assistentes operacionais, que poderia reunir mais vezes. No nosso caso, os professores que fazem parte destes grupos têm no seu horário contempladas assessorias para isto, no próximo ano já não sei como vai ser se nos tirarem as horas de assessoria. O Grupo da Disciplina é efectivamente um benefício, até porque também a mim me liberta um bocadinho. O facto de podermos agir mais rapidamente, sem instaurar processos e a questão da efectiva autoridade dos professores que não pode ser dada por decreto.

APÊNDICE 4

Transcrição de entrevista

Entrevistado 3

Entrevista – Escola 3

Entrevista – Escola 3

Sexo – M

Idade – 52

Experiência de Gestão escolar

Nº de anos – 9

Cargos desempenhados: Presidente da Assembleia de Esc; Pres. do C. E. e agora Director

Q: Qual é a sua representação de ser gestor?

R: Costumo dizer que não sou gestor, sou professor, e estou a fazer uma comissão de serviço, a minha profissão não é ser gestor. Eu dizia há pouco a uma colega, isto é, como ser ministro, ser director geral, não são profissões, esta é a minha postura perante a gestão escolar, em alguns países existe a carreira, em Portugal não existe a carreira de gestão escolar, e, portanto, nós estamos em comissões de serviço. Temos profissões de base, como os ministros, etc. Como não há uma carreira, aqui é assim. Não podemos deixar de perceber que estamos a desempenhar uma função e não uma profissão.

Q: Ainda assim, qual é a sua ideia de “ser gestor”? Como vê o gestor actualmente em termos normativos?

R: Neste caso é prestar um serviço à comunidade, é perceber que nesse sentido, pretende-se, que se cumpra um dever perante a administração+pública, porque ninguém nos obriga a ser gestor. Enquanto gestor, devo cumprir, tenho que cumprir, as coisas que o poder manda. Não posso ser contra-poder, porque se fosse não deveria concorrer a este cargo.

Q: Isso numa relação com o poder central. E numa relação com a comunidade educativa da qual é gestor? Como vê a sua representação?

R: Enquanto gestor, não é um entre iguais, há uma relação de poder, ainda que passageira, nós somos professores e exercemos esta função e, nesse sentido, não podemos deixar de fazer sentir o nosso poder, somos “o poder” dentro da escola e, exercemos o poder hierárquico, o poder disciplinar e temos obrigação, portanto, de maximizar os diversos aspectos da escola, neste caso, da educação enquanto cumprimos o dever de prestar um serviço público de excelência, se possível.

Q: Como define o conceito de “indisciplina”?

R: Significa sempre algo que contraria uma norma estabelecida. Há uma norma estabelecida quer pelo RI, quer pelas Leis Gerais do país e depois as que derivam do bom senso, da boa educação, de coisas que são mais informais, menos normativas que vão desde as éticas, e vão para além disso. A indisciplina existe,

não só ao nível dos aspectos informais ou formais, por exemplo, o que tem a ver com normas de tratamento, de vestuário, fenómenos mínimos de indisciplina informal que condicionam ou podem condicionar a relação educativa. Por exemplo, uma linguagem usada, se um aluno me aparecer aqui e eu perguntar e ele me disser “Aquela cena...” eu questiono e chamo a atenção. Há formas de saber estar que são fundamentais na nossa existência, não se trata o professor, um funcionário como se trata um colega, normas de linguagem que hoje têm desaparecido e que hoje faz com que tenhamos uma relação com o poder diferente de outros países ao nível do poder. Enquanto que em outros países se utiliza a forma de tratamento por “tu”, nós não temos isso, o que quero dizer com isto é que não é necessário o tratamento por “tu” ou “você” para que se seja bem-educado é preciso ser-se bem-educado, esse tipo de exigência formal com determinado tipo de tratamento, mas há determinados tipo de tratamento que podem levar a situações de indisciplina. Penso que se começarmos por aí, talvez, algumas situações se resolvessem. A indisciplina manifesta-se em situações de simples tratamento até situações mais problemáticas de desrespeito

Q: Como se tem verificado o fenómeno? Quais as maiores incidências quer em contexto de aula quer forma da aula?

R: Não temos fenómenos graves de indisciplina, estão localizados no Ens. Básico e ao nível do profissional, as evidências são, na esmagadora maioria dos casos, têm a ver com o relacionamento interpares e não com os professores, são os próprios alunos. Há limites que muitas vezes não são respeitados decorrente de situações de proveniência social e cultural que os leva a cometer situações de indisciplina. Para uns o que pode ser indisciplina, para outros não é e nesse sentido decorre de contextos sócias, hábitos anteriores. Fora da sala de aula os fenómenos são de algum vandalismo, não mt, são os mais usuais: grafitar espaços.

Q: E em contexto de aula?

R: há fenómenos que tem a ver com falta de hábitos de trabalho, focos de tensão por não desenvolverem o trabalho que devem e o professor insiste para cumprirem as tarefas. A exigência que os prof. impõem também provocam focos de instabilidade quando os alunos não querem cumprir. Claro que se, por ventura, se deixasse “laissez-faire-laissez-passez” as coisas não eram propriamente tidas como indisciplina. Muitas vezes a indisciplina tem a ver com a nossa reacção a essa apatia, desinteresse, a boca que se manda e só se ouve se se quiser, mas reagimos mt vezes e depois estamos a criar tensões. A linguagem dos alunos deriva mt em situações de indisciplina.

Q: Nota que a indisciplina tem provocado situações de conflito ao nível da educação? Conflitualidade dentro da escola?

R: Não me parece, quando os alunos nos intervalos são chamados a atenção pelos funcionários, por exemplo, por norma acatam.

Q: Como é que a escola actua ou lida com o fenómeno? Quais as medidas implementadas?

R: A indisciplina mais informal que existe nos corredores ou recreios, embora considere que os recreios sejam locais com alguma violência, interpares e, portanto, aí é o conhecimento que nós temos ou não das situações. Em contexto de sala de aula a queixa mais usual prende-se com o ambiente optimizado pela docente: são barulhentos, inquietos, nem sempre cumprem tarefas, portanto, mais ao nível do básico ou do ensino profissional cuja indisciplina é mais visível no 1º ano do que

nos anos seguintes. Por norma temos sempre nestes cursos. Por norma existem situações que são resolvidas pelos próprios professores e nem chegam à direcção da escola, mas as mais graves são encaminhadas para as estruturas intermédias e para a direcção.

Q: Qual é o papel do director no combate à indisciplina?

R. O papel tem a ver com a aplicação das regras gerais, deixando depois que as instâncias intermédias actuem, o professor, o DT em segundo lugar e depois só a Direcção. Quando chegam a este nível, em muitos casos são resolvidos através das acções disciplinares. Mas muitas vezes os alunos são chamados ao director para ter uma conversa comigo, sem que isto esteja previsto no NEA. São chamados, vêm falar connosco, há sempre contacto com o EE quando o aluno é chamado, ainda que nem sempre se chame o EE, pois, muitas vezes a conversa com a direcção resolve. Se se trata de uma acção que teve por origem uma participação, nesse caso é sempre chamado o EE. Se for uma incidência menor, nesse caso não é chamado o EE. Alguns casos são próprios da adolescência e nem sempre é importante que o EE esteja envolvido porque não se justifica. Um caso que tivemos, um prof. de informática que se queixou que 1 alunos descodificou uma palavra *pass* através de um programa que instalou no pc. Chamámos o aluno e, neste caso, se instaurássemos um processo isso teria que conduzir a uma queixa-crime. Neste caso todos considerámos que se tratou de um acto inconsequente e resolveu-se com uma chamada de atenção e com bom senso. O aluno era filho de um polícia, por acaso, e invocámos a situação de fazer uma queixa-crime na polícia, sendo advertido de que a queixa-crime poderá ocorrer durante 6 meses. Não abrimos processo disciplinar, mas resolvemos o problema e pensamos que da melhor maneira.

Q: Considera que a indisciplina tem posto em causa a liderança de alguns actores do processo educativo: director, dt ou professor?

R: ...Acho que sim. Ao nível do professor. Fenómenos de indisciplina mais ou menos graves coloca sempre em causa a posição do professor, essencialmente, se os fenómenos forem recorrentes, acabam por prejudicar a ação do professor e a actividade lectiva, nesse sentido é uma situação que eu admito que seja mais comum do que o que possa parecer. Admito até que seja mais comum do que o que os directores de escola ou de turma se apercebam e admito que algumas vezes sejam os próprios professores a omitirem essas causas com receio de serem postos em causa e arranjam outro tipo de estratégia de actuação. Por exemplo, um professor vem aqui e diz-me “hoje não consegui dar aula por causa do barulho da sala ao lado”. Chamo o prof em causa e ele responde “a aula correu muito bem”. A assunção por parte dos professores sobre a sua percepção sobre a indisciplina, por vezes, há actividades informais que os professores desvalorizam e que para outros professores são problemáticas e sendo recorrentes acabam por condicionar a actividade do professor. Em todas as escolas do país existem fenómenos de indisciplina que ocorrem em determinadas disciplinas e não em outras e isso prende-se com o perfil de professor, com situações de alguma permissividade. Nestes casos é muito difícil actuarmos porque não temos o feedback dessas situações.

Q: E com o DT. A liderança também está em causa em situações disciplinares?

R. Por norma não nomeio os DT com perfil mais flexível, mais tolerante.

Q. Isso pressupõe que a liderança do DT está assegurada?

R: Eu escolho criteriosamente os DT, quando possível, claro. No início do ano, a não ser que haja um conjunto de condicionalismos que impeçam e, portanto, a liderança dos DT normalmente não é posta em causa.

Q: Ao nível dos assistentes operacionais? Os alunos reconhecem-lhes capacidade de liderança?

R: Não há fenómenos de tensão, de conflito, há apenas ocasionalmente um ou outro conflito que, por vezes decorrem de alguma inépcia, outras vezes decorrem de uma acção mais interventiva dos próprios assistentes operacionais. Por exemplo, tive duas situações que ocorreram com 2 miúdos e dois assistentes operacionais. Numa sala de aula um aluno veio a correr da sala e a assistente operacional interpelou-o e ele de forma veemente e ocasionou uma situação de conflito. Se fosse outra funcionária, provavelmente isso não ocorreria, admito. Aqui percebe-se que a forma de actuação, há quem se meta no meio e depois a forma de actuação não é a melhor, mas em situações normais os alunos acatam.

Q: Qual é a acção dos EE e da AP no combate à indisciplina?

R: A AP está praticamente inactiva, neste momento, decorrente com as situações profissionais deles. Quando os seus educandos têm problemas, os EE não contrariam as decisões da escola e dos professores. Vêm com frequência à escola. Se houver situações em que eles têm que vir à escola fazemos uma reunião. Quando é necessário falam com a psicóloga, correspondem. Com fenómenos mais extremos acontecem quando já há antecedentes, os EE já não estranham nem consideram como uma novidade absoluta.

Q: O fenómeno condiciona acção educativa na escola?

R: O fenómeno condiciona mais do que o conhecimento que eu tenho, eu considero que o fenómeno acontece em dinâmicas de aula que não me chegam, mas admito que existam, falo de fenómenos que no mínimo prejudicar a acção lectiva: barulhos, incumprimento...em que os professores em causa não agem disciplinarmente eles próprios e isso foge-nos e, numa escola como a nossa, isso escapa à nossa acção, os conhecimentos de casos que temos deveria ser superior ao que realmente acontece se as participações fossem mais razoáveis.

Q: Entrando no NEA. Qual é a percepção que o director tem sobre este doc?

R: A percepção é que não é muito diferente do anterior, isto é ao de 98 e depois o de 2002.

Q: Então quais são as diferenças que encontra? Destas versões todas este último que saiu, na sua opinião, não difere muito, é isso? Em que medida as que as medidas consagradas no NEA podem conduzir a uma inflexão da tendência para a indisciplina? Pode ajudar a debelar problemas de indisciplina?

R: As medidas consagradas não são novas e a única coisa que existe aqui é mais uma agilização de procedimentos, transformar a acção disciplinar mais fácil, no sentido da instauração de um processo disciplinar, com prazos mais curtos, portanto, digamos que facilita a acção, por um lado, mas por outro os prazos são limitadíssimos se pensarmos na organização de processos, chamar as pessoas, ouvir as pessoas que são limitadas. Eu diria que com o NEA, permite uma acção ao nível da repreensão registada, se for bem entendida por todos e bem assimilada e transmitida é um procedimento que partindo do princípio que os fenómenos na sala de aula podiam ser resolvidos a montante pelo próprio professor e não teriam que passar pelo DT nem pelo Director, isso é o desejável. Seria desejável que a pouca disciplina em sala de aula fosse resolvida pelo professor titular, porque não é

razoável que pequenos fenómenos de indisciplina decorrentes de algum facilitismo do professor.

Q: Acha que este NEA pode contribuir para debelar, controlar esta problemática ou não é um instrumento que permita controlar o fenómeno.

R: Ou há fenómenos que eu desconheço, na escola, que poderiam levar a uma acção disciplinar feita pelo director, o curioso é que todas as acções disciplinares que eu tomei conhecimento este ano tiveram a ver com incidências que ocorreram fora da sala de aula o que significa que há várias hipóteses: ou os fenómenos não acontecem ou estando a acontecer estejam a ser tratados pelas vias previstas pelo estatuto, isto é pelo prof da disciplina e pelo DT ou, pior dos casos, estejam a acontecer sem chegar ao meu conhecimento. O que tem acontecido são fenómenos de pequeníssima indisciplina que não vai além da marcação de saída de sala de aula. Em 99% dos casos a acção disciplinar do professor devia ser mais do que suficiente para resolver os problemas em sala de aula. Neste sentido o NEA não traz nada de novo. As incidências aqui na escola levam-nos a falar com o aluno em causa, chamada dos pais à escola e não passa disso, não há instauração de processo. Poderá haver dezenas de casos em que o problema é resolvido com uma falta e uma ordem de saída da sala de aula.

Q: Então quais são as vantagens do NEA? E quais são as desvantagens?

R: vantagens...diria que se bem aplicado e se bem percebida por todos, o facto de haver um estatuto que prevê a repreensão registada, poderia fazer com que 99% dos casos e partindo do princípio que as aulas decorriam com alguma normalidade, os problemas de indisciplina em sala de aula seriam regulados por normas da escola além, das normas de cada professor em sala de aula. O que significa que o NEA remeteria para assuntos que eu , não vejo que uma escola como esta os assuntos mais graves se passem em sala de aula. Na sala de aula o que acontece, na maior parte dos casos, são situações de irrequietude, barulho desmotivação que emperram os trabalhos não mais do que isso. Na maior parte dos casos não são passíveis de acção disciplinar.

Q: Quais são as desvantagens?

R: Eu diria que para os casos mais complexos os prazos são muito apertados, tem mais desvantagens. Penso que para os casos mais complexos, seria preferível que tivéssemos mais tempo.

Q. Acrescentaram alguma coisa nova ao vosso RI de acordo com o NEA? Definiram medidas mais específicas, por exemplo ao nível das correctivas?

R: Não. Introduzimos a possibilidade do CT ter algum papel na acção disciplinar que não está previsto no NEA. Medidas correctivas, nós nunca especificámos essas medidas e decidem-se casuisticamente, numa triangulação: direcção, SPO e DT. São ouvidos os EE numa fase terminal. As medidas dessa natureza eram de tal forma, podia ser múltiplas que fixá-las era difícil. A nossa filosofia era, se formos por esse caminho, tentamos adequar as coisas. Por exemplo, até ao momento tivemos uma situação: certa 2.^a feira chegou-me à direcção uma EE a dizer que a filha estava a faltar há 3 dias provocada por uma tensão decorrente de uma situação antes do início da aula. A aluna entra a discutir com uma outra aluna, a prof estava a entrar e atrás dela ouviu um burburinho de alguém que vinha a discutir desde o corredor. Quando chegou ao meio da sala, uma aluna disse à prof que estava muito nervosa e que ia embora e a prof que marcasse falta se quisesse. A prof percebeu que devia haver qualquer coisa, achou aquilo esquisito, marcou a falta. Entretanto,

a prof não encontrou a DT. Então a EE veio queixar-se que a prof tinha visto a discussão da filha com a colega e não tinha feito nada. Falei com a prof que não sabia o que tinha acontecido entre elas. A situação em si não tinha nada de especial. A DT disse-me que ia tratar do assunto, pois tinha perguntado aos colegas o se estava a passar com a aluna, pensando que ela estava doente. A situação depois de averiguarmos o que se tinha passado: a aluna que tinha discutido era um insulto forte entre as duas. A medida disciplinar que tomámos foi a medida correctiva: conjunto de reflexões escritas sobre o tema em questão, apoiada pelos SPO e pedir desculpa à colega e teve 1 dia de suspensão sem processo disciplinar. Pensamos que cristalizar as medidas não é um bom caminho na nossa opinião: desde ficar na escola na jardinagem, lavar loiça, fazer trabalhos na biblioteca.

Durante o 1º período não tivemos apenas 2 suspensões de 1 dia e nenhuma delas teve a ver com a sala de aula.

Q: Sugestões para melhoria do NEA?

Q: Diria que cada escola faz o seu caminho. Não creio que seja ao nível da legislação que se resolve o problema da disciplina e da violência. Não vejo que seja por decreto que se resolve o que quer que seja. É preciso estar atento, não sei se é generalizado, mas a percepção que temos aqui na escola, é que os processos mais complicados ocorrem fora da sala de aula. É preciso estar muito atento ao que se passa lá fora. Nesta escola, o ambiente exterior não é disperso e isso facilita o controlo e os fenómenos de indisciplina gravesos.

Q. Então não sugere nenhuma medida?

Q. Sugiro a mais radical de todas: acabar com o conceito de falta em Portugal. Sou contra as faltas justificadas. Não deviam existir. Devia haver a obrigação de justificar, os pais deviam ter medidas duras. Não deveria haver o conceito de falta, os pais deveriam ser penalizados quando não apresentassem uma justificação de falta cabal. Só há falta porque se pode faltar. Não há limites de faltas injustificadas, devia haver obrigação de...isto é toda a ausência do aluno devia ser imediatamente justificada pelo EE, porque se fosse assim, muitos fenómenos que derivam em indisciplina. Na escola pública os alunos têm um pacto entre a escola e os EE e portanto têm que o cumprir. Isto o que é razoável é que os EE seriam responsabilizados com a obrigação de terem quer justificar logo de manhã as faltas dos seus educandos. Penso que se fôssemos por aí atalhávamos o problema da indisciplina. Deveríamos criar uma medida que obrigue a estar e não permita não estar. E que ponha as pessoas “entre a espada e a parede”. Às vezes são os atrasos e as pequenas coisas que provocam a indisciplina e então seria cortar o mal pela raiz. Quantas vezes temos fenómenos de algum alcoolismo que tem a ver com a questão da assiduidade e daí à indisciplina é um passo. Os alunos sabem que podem faltar, se não houvesse faltas obrigávamos as famílias a assumir responsabilidade sobre as faltas.

APÊNDICE 5

Transcrição de entrevista

Entrevistado 4

Entrevista – Escola 4

Sexo – M

Idade – 55

Experiência de Gestão escolar

Nº de anos – 24

Cargos desempenhados: Secretário, Vogal; Vice-presidente Presidente da Assembleia de Esc; Pres. Do C. E. e agora Director

Q: Qual é a sua representação de ser gestor?

R. Basicamente gestor numa escola é gerir relações humanas.

Q. Ao nível da indisciplina qual é o seu conceito de indisciplina?

R. É qualquer coisa que se desvie das normas pré-estabelecidas. Indisciplina nesta escola pode não ser a mesma coisa que indisciplina na escola ao lado. Tem muito a ver com as regras pré-estabelecidas e tudo aquilo que foge à regra...

Q. Estamos a falar, por exemplo, de RI?

R. Por exemplo...

Q. Como caracteriza o fenómeno, quer em contexto de aula quer fora de aula aqui nesta escola?

R. Esta escola vem de um passado, diria a brincar, de um passado triste e de um futuro muito incerto. Na sua origem era uma escola de cidade, depois passou a ser uma escola de bairro, nos anos 90 passou por uma fase delicada em que 90% dos alunos provinham de um bairro social, com tudo o que isso acarreta. Actualmente, do bairro social são apenas 15% dos alunos o que estão perfeitamente diluídos e hoje não há o fenómeno da heterogeneidade tão evidente, isto é, a população discente é muito mais homogénea e, portanto, a escola vive um período de grande acalmia.

Q. Quais são as maiores incidências que vocês têm ao nível da indisciplina?

R. A maior incidência que temos cujo levantamento foi feito através de um questionário feito a 1/3 da população discente e verificámos que 24% dos alunos responderam que já tinham sido vítimas daquilo que grosso modo se poderá chamar “bullying”, embora ainda seja difícil de caracterizar este fenómeno. Mas responderam os alunos que tinham sido vítimas de agressões verbais ou agressões físicas interpares. Não temos violência com docentes ou com assistentes operacionais. Retivemos deste questionário que 60% desta percentagem, as ocorrências verificam-se no recreio e uma percentagem que considerámos significativa, 24%, em sala de aula. O corpo docente em reunião ontem à tarde, pôs as mãos à cabeça porque não tem esta noção.

Q: Será que isso tem que ver com a percepção que cada um tem de indisciplina?

R. Pois, isso foi uma das hipóteses que muitos professores ontem colocaram. Nós vimos de uma geração que nos agredíamos uns aos outros, fazíamos partidas uns aos outros e isso não fará parte do crescimento normal? Será isso agora visto

violência? Bullying? Pode ser uma desculpa, mas o que é certo é que 24% dos alunos já observaram situações de agressões verbais. Depois alguém questionava como é que a direcção não sabe disso? Os professores não se queixam? Claro que mexe muito com as representações sociais dos professores e se “eu me queixo” se calhar passo a ser mal visto, então não me queixo, sofro sozinho. Há aqui muita coisa no meio.

Q. Como é que a escola lida com o fenómeno? Quais são as medidas profilácticas, de controlo, de combate?

R. De controlo nós temos um Gabinete do Aluno (GA) e temos o SPO e é por aqui.

Q. Como é que funciona o GA?

R: Temos uma equipa de professores que hora a hora está disponível para receber o aluno que vêm do contexto de sala de aula ou do recreio ou sozinho vem queixar-se ou vem com um funcionário que viu. A medida que mais temos aplicado tem que ver com actividades de integração na escola. Temos muitas boas experiências da aplicação destas medidas. Os alunos têm duas tardes livres e vêm trabalhar para a escola e ainda não tivemos nenhuma situação em que o EE não tenha concordado.

Q. Atendendo a que, neste momento, temos uma liderança unipessoal até que ponto é que o director lida com este fenómeno? Qual é a sua intervenção?

R. A minha intervenção é andar muito próximo. De 2^a a 6^a se perguntar a mim próprio onde passei maior parte do meu tempo, e respondo que foi no gabinete, se calhar é mau. O estarmos durante os recreios junto dos alunos é muito importante.

Q. Acha que a comunidade educativa nota diferença entre o gestor e agora o director.

R. Não, aqui não me parece, porque a actual equipa é a mesma e portanto, não se sente.

Q. E o director não sente mais responsabilidade?

R. Não, eu fui dos poucos aqui em Aveiro que fiz publicar em DR uma delegação de competências. Acho que o director não tem que ir a todas e tenho competências escritas delegadas na subdirectora e nos adjuntos e são eles que tratam desses assuntos. Eu reúno com a subdirectora e os adjuntos de 15 em 15 dias. Claro que há uma competência que eu não posso delegar que é a presidência do Conselho Administrativo. Assim, a pouco e pouco as pessoas que precisam de informações específicas daquelas pessoas e são elas quem responde e não e em determinados assuntos.

Q. Então e no caso da indisciplina? Quem tem este assunto a seu cargo?

R. É uma adjunta do 2º e 3º ciclo. Ela naturalmente conversa comigo e coloca-me questões, mas as medidas mais tomadas têm sido as correctivas, até ao dia em que surja um EE a dizer que não concorda.

Q. De que forma é que este fenómeno condiciona a acção educativa?

R. Estou convencido que sim. Há estudos feitos, não nesta escola, que mostram que 60% do tempo de aula é gasto a manter e controlar a disciplina e o comportamento e penso que esta escola não será diferente das outras.

Q. Dizia alguém “o difícil é sentá-los”!

R. Dizia e escrevia... e não tenho dados particulares desta escola, mas há-de ser uma escola igual a tantas outras. Aliás, nota-se pelas conversas de corredores dos professores, um discurso que acaba por ser redondo porque não são apresentadas soluções de falta de autoridade. O professor gasta muito do seu tempo educativo no controlo de comportamentos e isso afecta a aprendizagem.

Q. A condição social e cultural dos alunos é um dos factores que condiciona a indisciplina?

R. Não consigo fazer essa relação, tem muito que ver com levadas de alunos. Costumo dizer que as turmas no 5º ano são como os ovos, só quando se abrem é que sabemos o que vem dentro. Há anos em que as coisas são mais fáceis que outros de controlo.

Q. Qual é a sua percepção sobre o Nea?

R. Este é melhor que o anterior, torna as coisas mais céleres, mas não resolve o problema da indisciplina. Apenas torna as coisas mais céleres, é melhor que o anterior. Não sei se algum dia se resolverá esta situação de indisciplina por decreto. Com a imagem social da escola. Eu sou de uma geração em que os meus pais me obrigavam a ir à escola para eu ter um futuro melhor que o deles, hoje anda-se na escola porque se é obrigado e não porque se vê isso. E portanto, com este estatuto do aluno ou com outro senão tivermos as famílias a complementar o trabalho da escola vai ser muito difícil.

Q. Não considera portanto que as medidas consagradas possam conduzir a uma inflexão desta problemática?

R. Não. Acho é que... nós temos um RI que tem 170 art. Se nós quisermos aplicar o RI todo este ano é sinal que não queremos fazer nada, porque quando se quer fazer tudo, não se faz nada. É preferível, sendo um agrupamento de 200 professores, não é fácil este tipo de actuação comum. Era preferível se o aluno tem estes deveres, cerca de 20, é preferível isolar 3 ou 4 e trabalhá-los e sabemos que estamos a trabalhar estes...

Q. Na alteração do vosso RI estipularam prazos para cumprir determinadas metas ao nível da indisciplina ou dos tais deveres de que fala?

R. Conforme se faz um PE, trianual, mas com metas quantificadas anuais, também temos que chegar às metas disciplina/indisciplina por aqui. Consideramos que é preferível escolhermos 3 ou 4 comportamentos que gostávamos de os aplicar e ir fazendo isso anualmente, em vez de querermos aplicar tudo de uma vez. Por exemplo, se a escola entender que “vamos eliminar o palavrão no recreio” com muita frequência isto acontece. Não sei se isto é indisciplina, mas sei que é um comportamento incorrecto. Este ano vamos trabalhar isto, então é para aqui que toda a gente se vai virar e ser rigoroso aí.

Q. Acha que as medidas do NEA podem ajudar a esse tipo de actuação?

R. Pode se nós trouxermos para esta luta os pais e os representantes dos EE. Nada se pode fazer nesta área da indisciplina se não trouxermos os pais. Os professores sozinhos não chegam lá. Até para terem uma cobertura formal em conjunto com os EE.

Q. Então quais são as vantagens e as desvantagens do NEA?

R. A única vantagem é a celeridade de alguns procedimentos. Desvantagens, para nós fomos mais uma desilusão, esperávamos mais. Não sei se estamos saudosistas de um estatuto mais penalizador, não sei.

Q. O que acha do aditamento que é feito sobre a autoridade dos professores?

R. Quando se tem que escrever sobre autoridade é porque ela não existe.

Q. Acha que a indisciplina põe em causa a liderança dos professores e até do director?

R. Põe sempre. A semana passada estive reunido com os representantes dos EE. Eu trabalho muito com os representantes dos EE, vou ouvindo e aí vou sabendo de

muitas coisas. Os canais internos nem sempre nos fazem chegar muitas ocorrências, funcionam como autodefesas e os pais quando falam com o DT este tem muitas vezes constrangimentos em falar ao professor em causa. E falando com os pais directamente eles queixam-se de A, B,C... situações que nos escaparam. Não sei se tema a ver com a crise social, mas este mês de Dezembro desapareceu dos balneários uma série de roupa. Há 3 turmas a ter EF, eu não me tinha apercebido disso, os pais não se queixaram. E isto tb tem a ver com indisciplina. São coisas que o NEA não resolve, aliás deixaram de estar na agenda do dia.

Q. Quais as medidas aplicadas no 1º período?

R. 3 suspensões nos cursos CEF e nos outros aplicámos as correctivas.

Q. e diga-me uma coisa, instauraram o processo seguindo a legislação ou foram atalhando o normativo?

R. Eu uso muito o poder que tenho, nesse aspecto. Nomeio o DT como instrutor, na hora. Converso com o DT e aplico a medida rapidamente, num dia está tudo pronto e não tem havido qualquer problema com os EE.

Q. Que sugestões apresentaria para melhorar o NEA?

R. Não sei se pode ser através de um articulado do estatuto do aluno ou do EDC que é o reforço da autoridade.